



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**HISTÓRIAS PLANEJADAS? UMA ANÁLISE SOBRE “JUVENTUDES”,
ESCOLA E PROJETOS DE FUTURO NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFS EM ARACAJU.**

ÉRICA FERNANDA REIS DE MATOS

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
FEVEREIRO DE 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**HISTÓRIAS PLANEJADAS? UMA ANÁLISE SOBRE “JUVENTUDES”,
ESCOLA E PROJETOS DE FUTURO NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFS EM ARACAJU.**

ÉRICA FERNANDA REIS DE MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
FEVEREIRO DE 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ÉRICA FERNANDA REIS DE MATOS

**HISTÓRIAS PLANEJADAS? UMA ANÁLISE SOBRE “JUVENTUDES”,
ESCOLA E PROJETOS DE FUTURO NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFS EM ARACAJU**

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahí da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

Prof. Dr.^o Alain Lucien Louis Coulon
Université Paris 8

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
FEVEREIRO DE 2016**

Dedico esse trabalho a Alesson, Gustavo, Alexia, Daniel, Deivisson, Adriele, Rangel, Moisés, Ítalo, Maria Luiza e Mariana Cecília, meus amados sobrinhos. Vocês são a esperança de que meus projetos continuarão vivos. Para vocês o resultado de um sonho. Saibam que são os meus melhores exemplos de juventudes. Façam-me acreditar no futuro.

A juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita. Novais, (1997, p. II)

AGRADECIMENTOS

“Se eu vi mais longe, foi porque me apoiei em ombros de gigantes”.

(Isaac Newton)

Me aproprio das palavras de Isaac Newton para afirmar que sem os gigantes que se puseram ao meu lado teria sido impossível chegar até aqui. Finalizo aqui uma etapa que começa muito cedo, quando eu, ainda menina, ficava na ponta dos pés tentando enxergar algo que sabia que existia, mas que naquele momento os obstáculos não me deixavam ver.

Passei quase que toda a infância e a juventude tentando me agigantar diante dos desafios da vida, para isso usava o exercício de ficar na ponta dos pés. Em algum momento, não me lembro quando, entendi que aquele esforço era insuficiente para alcançar o que eu queria, vi que ao meu lado estava a solução para o meu problema, subi em ombros de gigantes e só então vi o mundo de sonhos e, sobretudo, de realizações que com eles eu poderia alcançar.

Minha história foi quase que completamente vivida sobre os ombros desses gigantes e é a eles que eu agradeço. Muito obrigada a vocês que, em etapas diferentes da minha história, fizeram-me enxergar as soluções que as dificuldades sempre teimaram em esconder.

Agradeço, primeiramente, a minha mãe Dalva que, não somente pelo nome, se assemelha a mais bela das estrelas. A você mãe, agradeço pelo esforço que fez para comprar desde meu primeiro lápis, cada caderno e cada uniforme possibilitando-me o direito de estudar. Pelo acalento nas horas difíceis e pelo amor de sempre, muito obrigada.

Agradeço ao meu pai, Manoel, que sem saber pôs em prática muito do que eu posteriormente aprenderia nesse ramo da educação, por ter agido na hora e na medida certa e por ter me mostrado a grandeza da disciplina, do respeito e da responsabilidade, obrigada.

À professora Dr.^a Ana Teixeira, meu mais verdadeiro agradecimento, não tivemos dias fáceis, nem sempre nossas conversas e nossos encontros foram dóceis, mas sempre enxerguei em sua rigidez a grandeza dos mestres, que não se importam com os afagos que terão no final da jornada, mas veem no sucesso do outro a maior das recompensas. Muito obrigada professora! Isso se chama altruísmo, qualidade rara entre os homens atualmente.

Deixo meus agradecimentos mais amorosos a minha companheira Valéria Santa Rosa, pela postura afetiva e pela forma com a qual me trata por todos esses anos, por ficar comigo em todos os momentos, dos fáceis aos difíceis, por não me abandonar quando a

pesquisa virou prioridade, por torcer e, no momento certo, manter a postura de fiscal e não me deixar abandonar os meus projetos. Te amo!

Deixo aqui um agradecimento especial para os primos Fátima Fonseca e José Roberto Moraes. Vocês foram as primeiras pessoas a acreditarem que eu podia. Olhem só, vocês estavam certos, eu cheguei lá. Por tudo que fizeram, muito obrigada!

Agradeço ao eterno professor, e hoje grande amigo, Dr.º Rodrigo Pereira, por acreditar em mim, por torcer por mim, por me auxiliar e, sobretudo, por ser meu mentor intelectual, meu exemplo a seguir, por me mostrar que estudar é um ato revolucionário.

Tenho inúmeros amigos que mereciam algumas páginas desses agradecimentos, todavia, por não ter espaço para tanto, vou reter-me aos que diretamente contribuíram para que esse sonho do mestrado se concretizasse.

Agradeço aos amigos Iris Vieira (mais que amiga), Ramon Ferreira, Hansberg Chiarioni, Itana Virginia, Amanda Nascimento e Naide, não preciso expor aqui o que fizeram por mim nessa jornada do mestrado, mas em nossa intimidade sabemos que se não estivessem comigo eu jamais conseguiria. Obrigada pela casa que foram quando precisei, obrigada pelo que me ofertaram material e afetivamente, obrigada pelos braços estendidos quando eu mais precisei. Eu amo vocês! Para Itana, deixo um agradecimento especial. Amiga, obrigada pelos dez anos de dedicação total a nossa amizade, eu te amo de um tanto que não cabe em palavras.

Agradeço ainda as amigas Luana Afro e Francileide Alves, companheiras de batalha nesse mestrado. Obrigada por não me deixar cair mesmo quando as forças faltaram, nós formamos um trio imbatível!

Aos que não foram citados deixo meu pedido de desculpas, mas afirmo publicamente que são meu chão e meus guias. Que cada um possa se sentir abraçado.

Obrigada!

RESUMO

Com a efetivação da Lei nº 11.892/08, que instituiu no âmbito do sistema federal de ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, houve marcante expansão da educação profissional em todo o país. Nesses sete anos, o número de instituições de educação profissional cresceu significativamente e trouxe uma demanda de estudantes que optaram por esse tipo de formação. Observa-se que grande parte desses estudantes está na faixa etária considerada pelo Estado brasileiro como juventude (15 aos 29 anos) e optam pelo Ensino Médio Integrado, que agrega o Ensino Médio à formação profissional. Todavia, o conceito de juventude sofreu alterações significativas a partir de análises sociológicas como as de Pierre Bourdieu. Hoje tem-se uma corrente de estudos que inaugura o debate sobre juventudes. Destarte, essa dissertação tem por objetivo, analisar o papel que os alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Sergipe, no campus de Aracaju, atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro. Parte-se da análise sobre quem é esse jovem, quais as causas que o fizeram optar por esse tipo de formação e como elaboram seus projetos de futuro. Para atender a essa proposta delimitei cinco objetivos específicos desse trabalho que são: (01) traçar o perfil dos alunos do EMI do IFS; (02) identificar e analisar os motivos que os levaram a optar pelo IFS e pelo modelo EMI; (03) caracterizar as expectativas dos alunos ingressantes e concludentes em relação ao curso; (04) verificar a compreensão dos “jovens” estudantes do EMI sobre as juventudes; (05) além de identificar e analisar os projetos de futuro elaborados pelos alunos do EMI. Os resultados da pesquisa apontam para um claro desconhecimento, por parte dos jovens, em torno dos sentidos do EMI, resultado de escolhas nem sempre pessoais, mas feitas a partir de influências externas. Concluiu-se também que não cabe mais na sociedade atual um conceito fechado de juventude e que esse paradigma deu espaço ao reconhecimento das pluralidades juvenis inaugurando assim o termo “juventudes” que abre espaço para um novo ramo no debate sociológico. Por fim, concluiu-se que o papel que os jovens atribuem à escola, para a construção dos seus projetos de futuro, resume-se a escola como obstáculo, como uma necessidade imposta a eles e que brevemente tem que ser superada. A escola serve a estes jovens como um instrumento que fornece somente ensinamentos para uma profissão e/ou ajudá-los a conquistar uma carreira provisória que comporá parte de um projeto maior e se consolidará num bom curso universitário e, por fim, sucesso profissional e consequentemente econômico.

Palavras-chave: Escola. Juventudes. Projetos de futuro. Ensino Médio.

ABSTRACT

After the implementation of Law No. 11,892/08 that has established the scope of the federal educational system the Professional, science and technology Education Federal Network, there was a marked expansion of vocational education across the country. In these seven years the number of professional education institutions grew significantly and brought a demand for students who have opted for this type of training. It is observed that many of these students are in the age group considered by the Brazilian government as youth (15 to 29 years) and choose the Integrated High School, which brings high school vocational training. However the concept of youth has changed significantly from sociological analyzes such as Pierre Bourdieu. Nowadays it has been a stream of studies that opens the debate on youth. This thesis aims to analyze the role that students of the Integrated Secondary School at the Federal Institute of Sergipe on campus Aracaju attach to the school in building their future projects. It starts with the analysis of who is this young man, what are the causes that made him opt for this type of training and how to prepare their future projects. To meet this proposal five specific objectives of this work are: (01) Define IFS EMI students' profile. (02) Identify and analyze the reasons that led them to opt for the IFS and the EMI model. (03) Characterize the expectations of incoming students and conclusive about the course. (04) Verify the understanding of the "young" students of the EMI on the youths. (05) Identify and analyze future projects produced by EMI students. The survey results point to a clear ignorance on the part of young people around the senses of the EMI, the result is not always personal choices, but made from outside influences. It was also concluded that there is no more in today's society a closed youth concept and that this paradigm has given way to the recognition of youth pluralities thus inaugurating the youths term that makes room for a new branch to the sociological debate. Finally, it was concluded that the role that young people attribute to the school for the construction of its future projects sums up the school as an obstacle, as a necessity imposed on them and that soon have to be overcome. The school serves these young people as an instrument that serves only to teach them a profession and help them gain a temporary career that will make up part of a larger project and consolidate a good university degree and finally the professional success and hence economic .

Keywords: School. Youths. Future Projects. High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil Geral dos alunos Pesquisados (parte I).....	82
Quadro 2 Perfil Geral dos alunos Pesquisados (parte II).....	84
Quadro 3 "Eu" e Minhas Escolhas (parte I)	93
Quadro 4 "Eu" e Minhas Escolhas (parte II)	94
Quadro 5 Planos para o Futuro	103

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Casa de Educandos Artífices
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
CONJUBE	Conselho Nacional de Juventude
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EFET	Escola Técnica Federal
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EMR	Ensino Médio Regular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFS	Instituto Federal de Sergipe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEBRAI	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cenário da Expansão da Rede Federal.....	64
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O Estado da Arte	20
<u>CAPÍTULO I:</u> História da Educação Profissional no Brasil	28
a) Dos Nativos à Colonia	28
b) Ensino Profissional no Império Brasileiro	31
c) Educação Profissional no Período Republicano	36
d) Estado Novo e Educação Profissional	38
e) Educação profissional em tempos de Redemocratização	40
f) Educação Profissional em Pós-redemocratização (1990 a 2008)	41
g) Percurso histórico da Educação Profissional no Estado de Sergipe.....	45
<u>CAPÍTULO II:</u> uma análise sociológica sobre as juventudes	49
2.1. Juventude ou Juventudes?	50
2.2. Construções sociológicas das Juventudes.....	55
2.3. Juventudes e Escola	59
2.4. Os Jovens, o Ensino Médio Integrado e os Projetos de Futuro	64
<u>CAPÍTULO III:</u> Metodologia.....	72
3.1. Objetivos	73
3.1.1 Objetivo Geral	73
3.1.2 Objetivos Específicos	74
3.2. Campo de Pesquisa.....	74
3.3. Sujeitos da Pesquisa	75
3.4. Instrumentos da Pesquisa	77
3.5. Procedimentos para a Coleta de Dados	77
<u>CAPÍTULO IV:</u> O que os dados respondem	79
4.1. Perfil Geral dos Alunos Pesquisados.....	81
4.2. Eu e Minhas Escolhas.....	90

4.3. Ser Jovem é? O olhar dos jovens sobre sua própria condição.....	99
4.4. Planos para o Futuro.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

“Quando um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu ‘Eu’ e as suas circunstâncias”.
(Paulo Freire)

O tema *Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no Ensino Médio Integrado do IFS em Aracaju* aponta para as categorias que aqui serão analisadas. A introdução do tema, em formato de pergunta, pressupõe a dúvida que, de antemão, surge em torno dos processos que levam os jovens sergipanos e de estados vizinhos a optarem por cursar o Ensino Médio Integrado no IFS. Há planejamento, consciência, projetos quando esses jovens optam por estudar no IFS? Eles protagonizam seus projetos de vida? Há espaço para projetos quando escolhem o IFS como escola e o Ensino Integrado como modalidade?

Foi a partir desses questionamentos que me senti provocada a construir o problema dessa pesquisa e pude chegar à questão central que a norteia: na perspectiva do estudante “jovem”, que papel a escola ocupa na construção dos seus projetos de futuro? Partindo dessa problemática é que se iniciam as abordagens aqui estabelecidas para a análise das categorias escolhidas, a saber: Juventudes; escola; e projetos de futuro.

Escrever um trabalho dessa proporção, uma dissertação de mestrado, se configura numa tarefa árdua, numa jornada por vezes solitária e composta de alguns prazeres, inclusive, o de comprovar “verdades” construídas em nós ao longo do percurso acadêmico. É preciso enfrentar as noites que parecem cada vez menores e mais cansativas, o silêncio do escritório atrapalhado somente pelo som das teclas do computador e do foliar dos livros que muitas vezes se confunde com o “barulho silencioso” dos inúmeros autores e seus conceitos cada vez mais volumosos que envolvem o pesquisador nas altas horas da madrugada.

Saber que pode defrontar-se com o incerto, na maioria das vezes, é a única certeza que tem o pesquisador, este que tem seus temores mais íntimos acalentados pela consciência de que encontrará conclusões vantajosas para a construção de uma nova interpretação social, que lhe cobrirá de prazer, e que simultaneamente lhe cobrará uma nova postura, uma nova maneira de enxergar o mundo e a obrigação de não mais pensar do mesmo jeito sobre a realidade a qual se propôs estudar. Essa é, em síntese, a jornada ideal do pesquisador, digo

ideal, pois sem esses temores a pesquisa não teria seu caráter fundamental, o do ‘*por vir*’. O trabalho com o outro é a certeza de que algo sempre estará por vir, sobretudo, quando se sabe da necessidade de depurar, sobre o crivo dos autores, o que será dito pelos sujeitos, campo ou objetos de pesquisa.

No início da minha caminhada, em direção às respostas para as inquietações sobre as categorias juventude, educação profissional, escola e projeto de futuro, já pude defrontar-me com novas descobertas em torno dessas categorias de análise. A mais importante dentre todas essas descobertas foi a consciência de que, embora a juventude tenha sido um paradigma por longo período, hoje, no campo das Ciências Sociais e da Educação, não mais se tem condições teóricas suficientes para conceituar a juventude e que por isso, inaugurou-se os debates sobre ‘juventudes’. Sendo assim, a questão - *quem são os jovens?* - torna-se recorrente e se amplia à medida que se desenvolve cada linha desse trabalho de pesquisa.

Um dos mitos mais recorrentes atualmente no imaginário social é o mito da juventude. Na composição do imaginário popular, “ser jovem” tem contornos muito pontuais destacados pela idade e por fatores estéticos que se desdobram em outros mitos como o da eterna juventude. Esse pensamento é aguçado pela percepção mantida pelos governos e instituições que distinguem juventude como uma fase, classificável, determinável e, portanto, passível de ser conceituada. É na contramão dessa percepção que caminha a interpretação sociológica nas últimas décadas. Cada vez mais o termo juventude vai sendo pluralizado e se modificando para “juventudes”, o próprio fato de o termo ser destacado no plural já denota a dificuldade de conceituá-lo.

Move-se, então, do lugar comum de um conceito fechado de juventude e parte-se para uma análise sobre as múltiplas interpretações que se pode fazer do termo, bem como para a consciência desse conceito (juventude) para “juventudes”, do qual nos apropriamos hoje. Partindo desse pensamento, pode-se perceber que as instituições passam por um processo de fragilização das suas práticas sobre esses jovens, sobretudo, pela impossibilidade de compreendê-los e, portanto, regulá-los. Esse novo fenômeno leva esses institutos a um processo de mutação, resultado da tentativa de controle sobre a população jovem. Destacamos aqui a escola como uma das principais instituições onde ocorre a presença desse fenômeno, atualmente.

Assim, se por um lado tem-se uma transformação das percepções sobre juventude levando-nos a pensar em juventudes como categoria sociológica, por outro ocorrem transformações também na percepção que os sujeitos, que compõem essas juventudes, têm sobre a escola e sobre o papel dela em suas vidas (no campo profissional e humano). É da

complexidade que engendra essa relação que nasce esse trabalho de pesquisa que, numa abordagem sociológica, procura analisar as juventudes, a escola e os projetos de futuro. Essas categorias serão extensivamente analisadas a partir desse íterim.

No século XX, Bourdieu (1983), em resposta à entrevista que resultou no célebre texto ‘A Juventude é uma Palavra’, já apontava para a inexistência de possibilidades de classificar a juventude como um conceito fechado, tal como é o conceito de infância. É a partir dessa consciência que discorremos sobre ‘as juventudes’, sua relação com a escola e seus projetos de futuro, partindo da análise de uma fase que é inaugurada no Brasil, a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)¹.

Diante disso, fizemos escolhas pontuais para desenvolver essa pesquisa que desde o tema já aponta para o objetivo de analisar a perspectiva do jovem sobre o papel que a escola ocupa para a construção dos seus projetos de futuro, assumindo, assim, a necessidade inicial de definir uma análise sobre **a(s) Juventude(s)** (grifo meu). O termo juventude se apresenta simultaneamente no singular e no plural, por motivos que serão os principais norteadores dessa pesquisa e que, posteriormente, serão melhor delineados.

Nesse sentido, o debate central segue, sobretudo, as abordagens sociológicas de Bourdieu (1983) e segue com o pensamento de autores como Sposito (2003), Abramovay (2006), Charlot (2013) e Pais (1990), autores que analisam a juventude como uma invenção social e parte para a contradição entre essa delimitação teórica e a atuação dos governos e instituições acerca dela. É possível ver que a definição de juventude é, por um lado, voltada para a faixa etária, por outro, às condições sociais que geram variações identitárias e formam a(s) juventude(s), como mostra o texto oficial do Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE), *Política Nacional de Juventude* (2006, p. 05):

A juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s).

Essa definição feita pelo Estado brasileiro mostra-se, inicialmente, contraditória. Primeiro, pelo próprio fato de ser uma definição (é possível definir juventude?). Segundo, porque ao tempo que traz a ideia de juventudes(s) como um termo que se liga diretamente à diversidade, traz também uma classificação pontual sobre juventude instituída pela Lei

¹ No decorrer do texto usaremos a sigla oficial IFET para nos referirmos a todos os Institutos Federais no Brasil.

12.852/13, lei que cria o Estatuto Nacional da Juventude e destaca a juventude como uma fase vinculada diretamente aos sujeitos entre os 15 e 29 anos. É essa contradição que nos interessa, a priori. Julgamos necessário partir da ideia de juventude, ora como um conceito pronto, ora como um elemento social ainda não conceituado, para construir uma investigação acerca dos reflexos dessa nova visão de juventude e da presença dessa(s) juventude(s) na escola, e sua relação com essa escola e com seus projetos de futuro.

Regina Novais (1997), já na introdução do seu texto, *Juventude e Sociedade: jogos de espelhos*, e embasada nos escritos de Abramovay, contraria a possibilidade de uma definição pontual de juventude. Vejamos em Novais (1997, p. 1):

Na sociedade moderna, embora haja variação dos limites de idade, a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Por isto mesmo, de maneira geral, a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências. Ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação.

Pensando nisso, vemos que em Sergipe o espaço onde há uma das maiores concentrações de estudantes na faixa etária que compreende o limite entre os 15 e 29 anos, ou até abaixo dos 15 e acima dos 29 anos, está nos Institutos Federais. Isso se dá pela presença de cursos técnicos e cursos integrados, o que justifica a demanda de adolescentes em fase de Ensino Médio que optaram por cursá-los integrados a um curso técnico. Além da presença de egressos de outros cursos, escolas e até universidades que vem ao IFS em busca de uma primeira profissionalização ou de uma nova profissionalização em nível técnico.

Essa variedade de idades possibilita uma análise dos pressupostos, que destacamos acima, no que se refere às juventudes. Partindo desse e de outros motivos que serão melhor explanados no capítulo dois desse trabalho, foi escolhido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe como campo de pesquisa, e selecionada uma amostragem de alunos do Ensino Médio Integrado, também por motivos justificados mais adiante.

Assim, essa pesquisa de campo, de método qualitativo apresenta uma abordagem sociológica e utiliza-se de instrumentos como: questionário e entrevistas, para recolher os dados, sendo precedidos de uma revisão bibliográfica em torno dos temas escolarização da(s) juventude(s), educação profissional e a relação dessas categorias com projetos de futuro

1. O ESTADO DA ARTE

Um dos papéis do pesquisador é ter objetividade, afastar-se emocionalmente do seu objeto de estudo, para ter uma visão ampla e clara o suficiente para propor um debate novo e útil a partir das suas análises.

Sabemos que à medida que se alargam as possibilidades de acesso à pesquisa, cresce também o número de produções. Encontrou-se uma vasta produção em torno do interesse principal dessa pesquisa que se lança sobre a análise de uma categoria básica, as juventudes, e se desdobra em mais duas: escola e projetos de futuro.

Porém, os objetos não se desgastam, especialmente, nas pesquisas de cunho sociológico, há sempre algo a ser especulado, solucionado, problematizado. Dar-se aí a utilidade de investigar as produções recorrentes em torno dos objetos aos quais nos propomos estudar, e que foram apontados acima, para a delimitação de uma descrição sobre o que já foi ou está sendo produzido no país em torno do nosso objeto e construir um panorama que torne claro o novo olhar que daremos a ele.

O título desse trabalho (Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no Ensino Médio Integrado do IFS em Aracaju), por si só, delimita nosso objeto de pesquisa. Separadamente, no que se refere aos termos desse título, temos vasta produção no Brasil, todavia, analisados juntos, pode-se perceber que a produção em torno da relação juventudes, escola, projetos de futuro e Ensino Médio Integrado ainda é bastante tímida.

Entretanto, a construção desse estado da arte dependia de um levantamento minucioso em torno das produções nacionais. Por isso, delimitamos este levantamento às principais plataformas do país num recorte temporal dez anos. Levantamos, então, as produções de 2006 à 2016 no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), que aloca todas as teses e dissertações produzidas e cadastradas nas principais universidades públicas e particulares do Brasil. Ainda, demos ênfase ao banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED).

A metodologia utilizada para a busca de trabalhos foi a utilização das seguintes palavras-chave, combinadas e separadas: **juventude, juventudes, escolarização, projetos de futuro, educação profissional, Ensino Médio Integrado, Instituto Federal de Sergipe**. É

importante destacar que o levantamento das produções nacionais em torno dessas categorias, nos bancos de dados acima citados, priorizou o filtro às produções no campo da educação e foi desenvolvido em três etapas. Na primeira parte, foi feita uma busca mais geral utilizando os termos-chave e encontramos cerca de trezentos e cinquenta trabalhos, todavia, ao fazer uma análise breve percebemos que apenas parte dessas produções apresentavam discussões significativas para este estado da arte. Partimos, então, para a segunda etapa, a escolha dos trabalhos que de fato agregassem sentido a esse. Descartamos os que não contribuíram e selecionamos um total de 32 trabalhos.

Desses 32 trabalhos, partimos para outra etapa da triagem, a leitura dos resumos, a seleção das partes mais relevantes e a categorização. Finalizamos, assim, com 35 trabalhos divididos da seguinte maneira: Na categoria **Juventude** encontramos 4 dissertações, Andrade (2014), Queiroz (2011), Sacramento (2015), Souza (2014) que abordam a juventude como construção social passível de um olhar renovado, criadora de tensões modernas na sociedade e carente da atenção das instituições, sobretudo, da escola e da família para uma renovação em seu sentido e no sentido que dão aos seus projetos de vida.

Andrade (2014) dá foco à condição do jovem das periferias das grandes cidades e aos contornos que se dá ao sentido de ser jovem a partir de políticas sociais que preveem a diminuição dos abismos que separam esse jovem do progresso pessoal. Queiroz (2011), bem como Sacramento (2015) e Souza (2014), apontam para outro loco que se refere à condição juvenil na relação que se estabelece entre ele, sua escolarização e seus planos para o futuro. Destacamos esses três trabalhos pela proximidade que se alcança com a pesquisa que aqui se desenvolve. Considerando, entretanto, que o loco dessas produções se aproximam mais da escolarização em si, do que dos sentidos que os jovens dão à escola e a própria condição de ser jovem, bem como da importância do ensino integrado nessa relação.

Na categoria **Juventudes**, foram selecionados apenas 3 produções, a saber: a dissertação de Coelho (2010), a tese de Araujo (2007) e o periódico organizado por Castro et al (2007). Os textos abordam as juventudes, tal como se faz aqui, considerando o termo no plural, ou seja considerando a possibilidade de ancorar o termo de modo flexível que compreende a juventude como a junção de construtos ideológicos diversos. Os três trabalhos se aproximam pelo foco suave que dão a essa observação, apresentando o termo não mais como uma novidade, mas como um elemento que compõe uma parte maior da sociedade. Estando sujeito às mazelas e a impossibilidade do poder público em enxergar a juventude que esse modo diverso acaba por impor.

A categoria Juventude e Escola traz diversos objetos de pesquisa, especificamente, seis produções (2 teses e 4 dissertações) foram selecionadas: Menezes (2012), Reis (2014), Fontoura (2013), Cuba (2013), Andrade (2008), Andrade (2010). Em síntese, os trabalhos apontam para a relação entre os jovens e suas percepções em torno da escola, tanto para os seus projetos acadêmicos, quanto para seus projetos de vida pessoal, bem como, sobre o lugar que a escola ocupa em suas construções sociais. Ocupamo-nos, com mais empenho, no texto de Andrade (2008) que aborda a questão juvenil e sua relação com a escola, de modo a investigar os processos de construções e desconstruções vividos pelos jovens na transição da escola para o trabalho, ressignificando o debate que aqui levantamos.

A autora mostra, de forma sucinta, partindo de uma realidade externa à dos jovens brasileiros, o fardo imposto sobre os jovens que são cobrados, sem ser questionados, para adequação abrupta a um novo universo, tendo vindo de uma escola que não os prepara.

Sobre a categoria **Ensino Médio Integrado**, foram selecionados três estudos: o artigo de Ortigara (2013), o artigo de Cruz et al (2014) e a tese de D'Angelo (2007). Todos abordam a história do EMI, bem como os contornos que a história deu a esse tipo de formação, mostrando que a observação mais ampla que se pode fazer é que a integração entre formação tecnológica, científica, cultural e profissional surgiu como forma de minimizar os impactos da escola para profissionalização cujo objetivo visava a formação de mão de obra e a serventia ao capitalismo.

Seguindo a linha da formação profissional, abrimos a categoria **Instituto Federal de Sergipe**. Nessa categoria, encontramos apenas 2 produções no espaço e tempo determinados para essa análise na área da educação, todas no PPGED da UFS. Foram as dissertações de Picanço (2011), que na proposta de abordar a formação em um dos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Sergipe e sua relação com o mundo do trabalho, traz um panorama histórico da educação profissional em Sergipe demonstrando as transformações que resultaram hoje no que se conhece com IFS. Temos ainda, a dissertação de Lima (2015) que na intenção de discutir a identidade profissional das pedagogas do IFS também apresenta um panorama histórico do Instituto.

Encontramos, na categoria **Juventude e Projetos de Futuro**, 8 trabalhos, a saber: a tese de Pinheiro (2013), a dissertação de Guaraldo (2008), a tese de Klein (2011), a dissertação de Danza (2014), a dissertação de Hurtado (2012), a dissertação de Loureiro (2013), a compilação de artigos de Villas e Nonato (2012) e o artigo de Bremer e Kuenzer (2012).

O norte dado ao debate sobre projetos de futuro, nesses trabalhos, aponta para as abordagens feitas pelos jovens em torno da importância de suas formações e escolarização para formá-los profissionalmente. Dando ênfase, sobretudo, no trabalho de Guaraldo (2008), aos estigmas sociais que até aqui são enfrentados por esses jovens na escola, em família ou até consigo mesmos e que se põem como obstáculos a serem transpostos por eles para que sejam pensadores, além de programas mais flexíveis para os jovens no entendimento de suas diversidades e adversidades sociais.

Por fim, analisamos a categoria **Educação Profissional**. Foram levantados 4 trabalhos (1 tese, 1 artigo e 2 dissertações) em torno dessa categoria: o de Malta (2010) que trata da história da Educação Profissional em Sergipe, Sales e Oliveira (2010) e, os trabalhos de Bernardin (2013) e Loponte (2010). Damos maior ênfase para essas duas produções, visto que ambos direcionam um debate em torno das relações entre juventude, ensino médio Integrado e projetos de futuro, categorias basilares para a nossa pesquisa. De todos os trabalhos selecionados, esses dois são os que mais se aproximam do debate que propomos em todas as suas categorias, o de Loponte (2010), por exemplo, trás abordagens do campo de pesquisa Instituto Federal, só que, diferentemente de nós, a autora tem como campo o Instituto Federal de São Paulo.

Até aqui, fizemos um apanhado geral dos trabalhos que mais contribuíram para esse estado da arte, no sentido de apresentarem debates e categorias de modo semelhantes ao nosso. Todavia, é preciso estabelecer relações mais profundas entre o que esses autores produziram e identificaram nas realidades estudadas e as nossas. Para tanto, iremos, a partir de aqui, detalhar com mais precisão alguns desses trabalhos, na busca de justificarmos a importância de tê-los trazido em no estado da arte da presente pesquisa.

Partimos, então, do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) onde encontramos o trabalho dos pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA), Bremer e Kuenzer (2012), publicado e apresentado em seminário da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O trabalho, embora tenha um foco pontualmente voltado para a Educação Profissional (EP) do Paraná, aponta considerações importantes para o Ensino Médio (EM) e a EP, ponto de partida para as discussões desenvolvidas nos capítulos desse texto. Para essas autoras, a dualidade do Ensino entre propedêutico e profissional é impulsionado pela sociedade de classes.

Nessa direção, pautando nos trabalhos que aqui estão sendo novamente citados e aos quais se dá maior destaque, o Ensino Médio Integrado (EMI) é apontado como a saída possível dessa dualidade no momento, entretanto aponta para a superação do capitalismo

como forma de superação do classicismo que se implanta ainda na escola separando quem serve de quem pensa, o que parece incorrer numa perspectiva discutível, porém ainda utópica, como os próprios autores afirmam. Se utópica, portando distante da realidade possível, qual proposta se adequa ao atual momento? O texto aponta para a superação da ideologia de classes dentro da escola através da ênfase e o investimento na proposta do EMI.

Ainda, nos trabalhos com foco na EP, aparece no banco de dados da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG) o texto de Sales e Oliveira (2010). Os autores apontam para a história da EP no Brasil como ponto de partida para as concepções classicistas de formação profissional. A propósito, a história da EP no Brasil tem vasto espaço também em nossa pesquisa, o que possibilitou fazer um comparativo entre o que os autores mais conhecidos que discutem História da EP no Brasil (como Manfredi (2002) e Cunha (2000) apontam) e o que os trabalhos recentes podem comprovar: A ideia de que a EP no Brasil se deu, desde o princípio, como fonte de formação de mão de obra das classes dominadas, sem o recurso da aprendizagem como foco principal e voltada para a manutenção do crescimento das classes dominantes.

O texto de Sales e Oliveira (2010), por tratar de história da EP e da aprendizagem, ainda propõe uma observação significativa sobre o momento em que a aprendizagem se torna ponto inicial em todos os espaços de formação no país (através da Lei nº 10.097/00). Os autores julgam esse fato como o mais importante para os avanços que acabaram por unir formação profissional e formação propedêutica na EP brasileira.

Os dois textos apontam para considerações que são recorrentes na presente pesquisa. No capítulo I, onde trato da História da Educação Profissional no Brasil desde a Colônia até a atualidade, com foco no Estado de Sergipe, é possível perceber o caráter classicista que a escola profissional assume ao separar ensino propedêutico de ensino profissional como forma de manter o distanciamento entre as classes dando suporte para uma análise em torno da integração entre ambos proposta pelo EMI. Ideia presente também nos textos citados acima.

O trabalho de Ortigara (2013), apresentado no II Colóquio Nacional da Produção do Conhecimento em Educação Profissional em Natal, encontrado no Banco de Dados do IFMG, trata da identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) depois de se consolidar como uma das mais importantes instituições de ensino do país. Ortigara trata de uma nova identidade da EP representada pela integração entre o ensino propedêutico e do ensino profissional, que foi possibilitada pela rede IFET. Para ele, o IFET traz novo fôlego à EP, pois reduz a dualidade do ensino presente por muitos anos na história da EP no Brasil, como foi destacado nos dois primeiros textos apresentados anteriormente. O autor ainda faz

uma crítica, apontando a redução dessa dualidade a partir do IFET como algoz de outras modalidades de educação para o trabalho, segundo ele o crescimento e destaque da educação profissional no Brasil ainda estão restritos ao IFET.

As considerações feitas pelos autores, nos textos apresentados até aqui nesse estado da arte, refletem e aguçam parte dos nossos interesses nessa pesquisa. Nos capítulos desse texto, são trazidos os resultados a partir da análise dos dados colhidos no Instituto Federal de Sergipe e as principais ponderações feitas refletem a importância da rede IFET como um novo passo que direciona à integralização do ensino, por um lado, e por outro, o redirecionamento das propostas de formação, que ao invés de interessar-se em alargar a distância entre as classes, tenta diminuí-las.

Prosseguindo com a busca, nos bancos de dados das universidades, encontramos um trabalho da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que aborda Juventudes e trabalho. O texto de Jeólas (2002) que discute a principal corrente de debate proposta na presente pesquisa, juventude. As indicações iniciais destacam a complexidade nas relações entre juventude e trabalho, para isso a autora parte de concepções modernas de juventude, ponderando, inclusive, a necessidade de se apontar em direção à pluralização desse termo.

As abordagens correspondem a difícil condição do jovem brasileiro que se auto classifica dentro de um jogo de classes e dão suporte a manutenção da ideologia capitalista, na qual, há o interesse da manutenção das classes sociais. Segundo a autora, os jovens reduzem o papel do ensino quando limitam o trabalho a jogos de interesses exteriores à escola e até mesmo à própria competência profissional. Destaca, ainda, que os jovens se tornam, no século XXI, cada vez mais individualistas, comportamento que resulta do fracasso da educação familiar e da reprodução de projeções sociais que se desdobram nesse século.

Para ela, isso provoca o afastamento entre o trabalho e esses jovens, como se o trabalho não fosse parte do que os constrói em sociedade, passando a ser somente um refúgio social. A autora nos provoca quando mostra nessa visão dos jovens uma ação acrítica que reduz o trabalho ao espaço pelo qual se adquire conquistas meramente materiais, sem uma relação direta com a formação pessoal e a própria atitude crítica em torno da ação de trabalhar e pertencer a um sistema.

Essa linha de pensamento nos interessa à medida que aponta para os resultados que se conseguidos nessa pesquisa, ver último capítulo, É crucial saber o que o jovem pensa sobre o trabalho para que se possa compreender o papel que este ocupa em seu futuro, debate que é trazido amplamente nas respostas dos jovens entrevistados e que apontam para um não

reconhecimento do trabalho como via de emancipação, mas sim de mal necessário à própria existência desses jovens.

Ao tratar do cerne dessa pesquisa, a concepção de juventudes, o principal norte que tomamos é como, numa relação já tão complexa, os jovens investidos numa concepção heterogenia de juventude, se relacionam com suas próprias vidas e quais os espaços que o trabalho e a escola tomam nessa complexa rede de encontros entre esses jovens e seus planos para o futuro.

Acima, abordamos a difícil posição que, atualmente, o jovem ocupa numa sociedade que oferta possibilidades de formação, mas não consegue manter uma relação emancipatória do jovem com o trabalho. Encontramos subsídios para esse debate em quatro trabalhos: o de Reis (2014), presente no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); o de Villas e Nonato (2012) do Observatório da Juventude da UFMG; o de Loreiro (2013) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e o de Cruz et al (2014), presente no banco de dados da CAPES. Essas produções trazem ponderações importantes para a presente pesquisa.

Em linhas gerais, a contribuição que esses trabalhos deixam para a nossa pesquisa é o denominador comum ao qual eles chegam, a singularização das juventudes feitas por instituições, a exemplo da escola, não mais atendem a complexidade juvenil, bem como a complexidade do trabalho nessa nova ordem histórica. Os jovens, carregados de novos universos simbólicos, veem-se perdidos diante da vida, pois têm que lidar com uma realidade social que os obriga aos direcionamentos do capitalismo, levando-os a uma inserção apressada ao mercado de trabalho que, muitas vezes, precisa estar atrelada a divisão com os estudos. Isso implica diretamente numa inserção não qualificada ao mercado que reforça os ideais capitalistas de exploração da mão de obra.

Os autores são unânimes em afirmar que é aí que se dá a importância do EMI, pois propõe uma educação que, além de qualificar a mão de obra, de maneira integral, proporciona conhecimentos básicos para a vida em sociedade, chocando-se assim com a ideologia capitalista e provocando a reprodução de ideias emancipatórios. Todavia, os mesmos autores apontam para um problema que assola as expectativas de emancipação, mesmo pelas vias da integração do ensino, a fragilização recorrente da escola e, sobretudo, do nível Ensino Médio no Brasil.

Uma educação de fato emancipatória que qualifique profissionalmente, de maneira integral, a mão de obra e a consciência do valor que ocupa o trabalho na sociedade e na vida, requer práticas atualizadas que acompanhe o acelerado desenvolvimento do mundo nesse

século. A escola é apontada, como quer os autores, como depositária do passado que não consegue acolher significativamente os jovens e perde o papel de referência de transmissão cultural, o que a leva a precisar se reinventar para acompanhar o próprio jovem.

Partindo dos pressupostos apresentados acima e sendo essa uma pesquisa que visa analisar a relação que o jovem estabelece entre escola e projetos de futuro, dar-se a importância dos textos analisados. É possível perceber que há similitudes entre as ponderações feitas nos trabalhos apresentados e a nossa pesquisa, o que nos exorta para continuar pesquisando.

CAPÍTULO I História da Educação Profissional no Brasil

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, de analisar o papel que os jovens alunos do IFS atribuem a escola para seus projetos de futuro (com a investigação direcionada para o Ensino Médio Integrado), é crucial discorrer uma breve análise sobre a história da educação profissional no Brasil, para assim, compreender os seus significados, bem como entender as dualidades educacionais durante sua história e como ela se desenvolveu ao ponto de tornar-se uma das mais importantes bases para o desenvolvimento do país que incorreu na formação dos institutos federais, hoje considerados um dos mais importantes espaços de formação em nível médio do país.

a) Dos nativos à colônia

Segundo Manfredi (2002), a história da educação profissional no Brasil, tal qual a própria história política do país, está dividida em seis importantes etapas, começando entre os povos nativos, posteriormente no Brasil Colônia, no Império, na Primeira República, no Estado Novo e, por fim, no período de redemocratização entre 1945 e 1990. Em comunhão com o pensamento de outros autores, Manfredi afirma que o trabalho nasceu antes do que é oficialmente relatado pelas fontes historiográficas mais conhecidas. Em seu texto ‘Educação Profissional no Brasil’, a autora destaca que desde a chegada dos portugueses em solos brasileiros já havia comportamento tendencioso às práticas educativas que fundiam formação, trabalho e socialização no interior das tribos indígenas. Para Manfredi (2002, p. 67):

Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.

No período colonial, devido às grandes plantações de cana-de-açúcar e a consequente expansão dos trabalhos nos engenhos, a mão de obra era dividida entre os escravos (negros, índios) que se ocupavam do trabalho braçal, e trabalhadores livres que desenvolviam tarefas de direção. “Tanto para os escravos, quanto para os trabalhadores livres, prevaleciam práticas educativas informais de qualificação *no e para* o trabalho”. Manfredi. (2002, p.67).

Ainda no mesmo período, com a expansão da produção e comércio açucareiro, bem como o avanço da mineração em Minas Gerais, ocorreu o crescimento das áreas e da

população urbana, o que resultou no crescimento da produção artesanal, bem como de mão de obra comercial para atender a essa nova conjuntura social. Para Cunha (2000, p. 27),

[...] essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

Diante disso, vemos que desde os primeiros instantes da história do Brasil já era real o uso de práticas educativas para a formação e especialização do trabalhador, mesmo de maneira informal. Em se tratando de formação formal, os Jesuítas foram responsáveis por formar grande parte dos trabalhadores à época. Manfredi (2002) afirma que “os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial” (p. 69).

Ver-se, assim, que os jesuítas foram os responsáveis pela formalização da educação para o trabalho através da formação para ofícios manuais na Colônia. Os padres jesuítas tiveram, portanto um papel crucial na educação profissional do Brasil e, embora, seus nomes tenham sido marcados pela catequização, foram eles os primeiros a oficialmente usar a educação na instrução para o ofício.

Segundo Manfredi (2002, p. 69) [...] “os jesuítas, além de terem desempenhado um papel importante na catequese e na educação dos índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite”. Isso resultou na dualidade entre as formações, pois enquanto os filhos dos colonizadores recebiam formação voltada para o intelectual e humanístico, os escravos (índios e africanos) eram formados na própria prática dos seus ofícios na servidão aos filhos dos colonizadores.

Referia-se então a dicotomia do trabalho que era dividido entre atividade manual e atividade intelectual, cabendo à primeira o *status* de atividade inferior, apenas para escravos e pobres, e a segunda a erudição, proporcional aos filhos dos colonizadores. Essa dualidade acabou gerando preconceito em torno de toda atividade manual como afirma Manfredi (2002, p. 71)

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os

trabalhadores livres, o emprego de mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”.

É possível perceber que embora, naquele período, o trabalho manufatureiro fosse crucial para o desenvolvimento, o mesmo não era visto como uma atividade digna e importante, restava a ele o papel da exploração escravocrata e da divisão da colônia entre os dominados e os dominantes, como mostra-nos Sales e Oliveira (2010, p. 02)

No Brasil Colônia, enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira. A palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga.

A desqualificação da atividade manual em detrimento da atividade intelectual contribuiu significativamente durante o período colonial para a divisão entre colonizadores, escravos e colonizados e atribuiu historicamente ao trabalho uma carga dicotômica, por um lado vista como atividade crucial para o crescimento da colônia e enriquecimento dos colonizadores, e por outro como atividade inferior que só poderia ser praticada pelos escravos e índios. Todavia Cunha (2000d, p. 90) discorre:

[...] atividades manuais que os brancos livres queriam que fossem preservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência procurava-se ‘branquear’ esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício.

Vê-se aí que mesmo atribuindo sentido de inferioridade a atividade manual, contraditoriamente os brancos colonizadores interessavam-se por algumas áreas dessas atividades, por entenderem que com o avanço da produção nos engenhos e da produção artesanal para as áreas urbanas surgiriam oportunidades de crescimento econômico e de dominação territorial, isso resultou na apropriação de algumas atividades manuais por parte dos brancos, o que Cunha (2000) denominou de *branqueamento dos ofícios manuais*.

É nessa contradição que pode-se desenvolver uma análise crítica em torno das ‘engrenagens’ que compunham o trabalho e a formação profissional no Brasil Colônia. Esse tratado histórico deixa seus resquícios na história do país que podem ser sentidos até os dias

atuais e que se manifestam também nas percepções em torno dos sentidos da educação profissional.

Seguindo essa ordem de análise, vê-se que desde os primórdios da história do Brasil a educação para o trabalho foi uma modalidade de instrução derivada de uma carga de preconceito que a fez ser designada para as camadas mais frágeis da população. Primeiramente aos escravos e nativos e, posteriormente, à medida que se desenvolveu a colônia, para os filhos dessas gerações.

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes (SALES e OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Interessa-nos, para a presente análise, em torno da segunda fase da história da formação profissional no período colonial, pois é exatamente nessa etapa da história que se inicia a cultura da formação profissional dos jovens. Isso nos possibilita pensar sobre a importância e o papel crucial que o primeiro período da formação profissional no Brasil desenvolveu para as definições do papel do jovem de camadas pobres em nossa sociedade.

b) Ensino profissional no Império Brasileiro

Até o período colonial o trabalho ganhou contornos bem delimitados, dividindo-se em: ofício manual e ofício intelectual. Embora, tenhamos constatado que mesmo os ofícios manuais sendo atividades das camadas pobres da colônia, em dado momento, essas atividades passam a interessar os brancos dominantes. Pois criou-se uma geração de jovens resultante da miscigenação que embora não fossem originalmente escravos, tão pouco índios, compunham parte das camadas dominadas, a exemplo de adolescentes e jovens abandonados na infância. Esses jovens precisavam contribuir para o desenvolvimento da colônia e, posteriormente, do Império; a eles cabia às atividades técnicas de produção manual, como nos indica Sales e Oliveira (2010, p. 05):

No tempo do Império, foram implementadas diversas iniciativas voltadas para a educação profissional, advindas de associações civis ou do Estado, como estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e

escola industrial. Para Cunha (2000b), a formação compulsória da força de trabalho se ampliou com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865. Essas instituições adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se pela hierarquia e pela disciplina. O Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, foi um dos mais importantes estabelecimentos desse tipo.

A divisão criteriosa do trabalho e, conseqüentemente, da formação para o trabalho no Império ocorreu paralelamente a rearticulação do ensino a partir da expulsão dos jesuítas e a constituição dos aparelhos escolares que estatizou a educação. Conquanto tenha havido uma desorganização da educação após a saída dos Jesuítas, foi exatamente pela necessidade de reorganização que surgiu a escola com divisões ideológicas e organizadas. Assim, a escola no Império se organizou em três instâncias: primário, secundário e superior; e com vistas a um ensino primário gratuito. Porém, se inicia pelo topo da pirâmide, partindo do Ensino Superior e Secundário e, só posteriormente, o Ensino Primário. Nessa nova perspectiva de organização do ensino, iniciou-se a fundação das instituições públicas nas mais importantes cidades do Império. A primeira instituição pública brasileira do período data do ano de 1808, foi criada no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha e as cadeiras de anatomia e cirurgia.

Posteriormente, foram criadas a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura em 1814 o curso de Desenho Técnico em 1818; a Academia de Artes em 1920. Simultaneamente, na Bahia, criou-se as cadeiras de Cirurgia e economia Política (1908); o curso de Agricultura em 1912 e o curso de Química em 1817. Outras cidades como Recife criaram cadeiras de Matemática e História, entre outros cursos. Segundo Manfredi (2002), essas instituições foram criadas para formar pessoas que atenderiam às funções qualificadas no exército e na Administração do Estado, isso justifica o fato de o ensino público no Brasil ter-se iniciado pelo Ensino Superior.

Poucas eram as instituições de Ensino Secundário até os anos de 1920 e apenas algumas escolas desse nível de ensino conquistaram importância como as instituições de Ensino Superior. No que se refere ao Ensino Secundário, apenas o São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro, conquistaram importância e visibilidade, inclusive, essas escolas imprimiram suas marcas de tal modo que foram cruciais para a criação do Pedro II, em 1937, maior e mais importante instituição educacional por longo período no Brasil. Já o Ensino Primário, devido a manutenção da escravidão, acabou não dando os resultados esperados, pois, embora a Constituição de 1824 tenha garantido a gratuidade desse nível de ensino, não foi alcançado o dinamismo esperado.

Em síntese, o sistema de ensino no Império refletia as necessidades mais urgentes no momento, formar os filhos dos ricos para cargos qualificados da administração do Estado com vistas a fornecer o Ensino secundário como porta de entrada para o Ensino superior. Ao Ensino Primário coube o papel de formar as classes populares e garantir a manutenção ideológica dos princípios do estado, como o projeto não deu os resultados esperados, coube às famílias de maior aporte econômico a responsabilidade por garantir essa primeira etapa de formação.

Dotado dos três níveis de ensino, o Império sentiu a necessidade de formar mão de obra para a manutenção da produção e do provimento de materiais para o crescimento das cidades, pois, se por um lado as famílias ricas garantiam a escolarização dos seus filhos desde o Ensino elementar ou primário, por outro, essas camadas da sociedade precisavam ser servidas. Isso levou o Estado à organização sistêmica do ensino profissional. Segundo Manfredi (2002, p. 75)

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fabricas e arsenais.

O Estado teve garantida a reprodução das suas ideologias. Sustentava-se e garantia-se uma força de trabalho para o provimento de recursos que favoreceriam o crescimento do Império, e, ainda, garantia-se a divisão do ensino entre ofício dos pobres e trabalho dos ricos. Enquanto os jovens das camadas ricas faziam os cursos de maior erudição, portanto favorecendo a manutenção do poder, os filhos das camadas mais pobres eram formados para os ofícios manuais que davam suporte ao Estado.

Os principais centros de formação profissional da época eram as Casas de Aprendizes artífices e os Liceus de Artes e Ofícios. Essas instituições foram criadas para atender ao modelo educacional dos menos favorecidos e para a garantia de um sistema de educação profissional organizado. Todavia, Manfredi (2002, p. 74) afirma que:

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não estatais criadas pela iniciativa particular, segundo Manfredi (2002), essas iniciativas vinham de sócios e benfeitores (membros da burocracia, do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes). Com o entrecruzamento dos incentivos desses sócios com os benfeitores burocratas fazia-se possível o repasse de incentivos também do Estado para os Liceus. Cabia a esses o papel de unir artes e ofícios para atender as demandas do desenvolvimento industrial. O ensino de desenho, por exemplo, foi a herança mais importante dessa instituição e passou a ser conteúdo obrigatório em todas as escolas de ensino das profissões manuais.

Os Liceus foram cruciais para a formação profissional no Império, pois, embora fossem instituições não estatais, era resultado de favorecimentos que vinham da junção das quotas filantrópicas e das quotas dos sócios, o que permitia acesso direto aos recursos do Estado, isso permitiu que houvesse a formação dos jovens pobres e alavancou significativamente a formação para o trabalho artesanal, ambas ações indispensáveis para o crescimento do Estado à época.

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p. 78).

Parece ter sido uma vantagem significativa ao estado, no Império, a criação dos Liceus, por três motivos pontuais. Primeiro, os Liceus tornavam-se uma saída para a adequação dos jovens das camadas pobres e a manutenção dessas camadas no conformismo em torno das diferenças entre eles e os jovens descendentes de famílias ricas. Segundo, porque garantia a existência de uma classe trabalhadora que futuramente garantiriam o crescimento industrial e a permanência do poder nas mãos das mesmas famílias. E, por último, porque legitimava as ideologias apregoadas no império à época. Sobre isso Manfredi (2002, p. 78) ainda discorre:

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Nesse sentido, percebe-se que o uso dos Liceus como espaços de dignificação da pobreza e de disciplinamento moral dos jovens deixou à educação profissional uma herança que perdurou por muito tempo, tornando essa modalidade de formação um alvo de preconceito, visto como uma formação predestinada aos pobres. Por outro lado, no período imperial, outra instituição tornou-se centro dos princípios do Estado e surgiu junto aos Liceus como um veículo importante para a formação profissional dos jovens foram as Casas de Educandos Artífices (CEA). As CEA, ao contrário dos Liceus, eram totalmente públicas e mantinham-se apenas com recursos do Estado. A elas cabia o papel de acolher os desvalidos, (crianças e, sobretudo os jovens abandonados).

Nessas casas, que nasceram da necessidade de mão de obra especializada para atender a órgãos como a Marinha, mantinha-se a chamada aprendizagem compulsória, lá os jovens e as crianças aprendiam, segundo Manfredi (2002), a leitura, a escrita, aritmética, álgebra elementar, desenho, escultura, entre outros. E alguns ofícios como, tipografia, carpintaria etc. De tal modo se reforçou o papel acolhedor da CEA que a instituição acabou por ganhar contornos muito mais de casas de caridade do que necessariamente instituição de ensino profissional. Como mostra Manfredi (2002, p. 77. Apud Cunha, 2000d, p. 91 e 2000, p. 113):

Tais casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares com auxílio governamental, eram integralmente mantidas pelo estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, o que fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”. A instrução propriamente profissional era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares

Desse modo, considerando a existência dos Liceus e da CEA como principais espaços formais de educação profissional no Império, e levando em consideração o fato de ambos serem compostos por estudantes jovens, podemos refletir sobre dois pontos importantes em torno dos primeiros passos da formação para o trabalho no Brasil e que servirão como base para a análise que se pretende fazer no capítulo inicial dessa pesquisa. Primeiramente, é importante perceber que os moldes de constituição desse tipo de formação, desde os Jesuítas até a articulação escolar, que separou formação acadêmica de formação profissional, deu início a uma cultura e ideologia em torno do trabalho manual e da formação para esse ofício que os situa como aporte de classes populares e atividade indigna dos sujeitos de classes economicamente superiores. Além disso, fica claro que desde os primórdios da história política e econômica desse país os jovens foram alvos de ideologias classificatórias que os dividiam. Por um lado como uma classe problemática que seria um problema a ser resolvido

pelo Estado, ou serviriam como massa de manobra desse Estado, e por outro como os ombros sobre os quais punha-se o futuro da nação. Nessa análise Cunha (2000b, p.4) discorre:

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

Em síntese, no Império o ensino profissional, embora tenha dado sequência ao preconceito em torno do trabalho físico, contribuiu significativamente para a ampliação da especialização dos jovens para os ofícios e deu início a um novo perfil de ensino que deu suporte ao desenvolvimento do país e retirada desses jovens da margem. Ver-se, portanto, que desde o início de sua história a educação profissional foi pensada, prioritariamente, para a formação dos jovens brasileiros de classes populares, pensamento que repercutiu na Primeira República, como veremos a seguir.

c) Educação Profissional no Período Republicano

A transição do Império à República trouxe fortes transformações para os sistemas político, econômico e de produção no Brasil. Com o fim da escravidão consolidou-se o projeto de imigração e simultaneamente expandiu-se a economia do café. Essa nova conjuntura resultou em crescimento. Nesse mesmo panorama, acelerou-se o processo de industrialização, em consequência disso, a economia começa a ser aquecida e o crescimento foi eminente. Naturalmente, os resultados foram o aumento das demandas profissionais. É nesse cenário que a educação profissional no Brasil tem seu período áureo de dinamismo e reorganização.

Por um lado, o resultado do novo cenário da República resulta num processo de altos empreendimentos industriais, o que fez crescer a necessidade de mão de obra especializada para atender as demandas de serviços urbanos, de infraestrutura, etc. Por outro lado, a reorganização do sistema educacional (que ocorreu da proclamação da República até os anos 30) rearticulou o sistema escolar o que resultou na diminuição de instituições voltadas ao ensino compulsório e deu espaço as redes estaduais e federais. Além disso, mudou-se os

princípios e objetivos da educação profissional que deixou de atender aos desvalidos e deu espaço a formação de uma classe trabalhadora livre que formaria definitivamente a força de trabalho do país. Como nos mostra Manfredi (2002, p. 81):

Os destinatários não eram apenas os pobres e os ‘desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como ressalta Moraes (2001, p. 178), um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos.

Na primeira parte do período republicano, positivistas e liberais influenciavam fortemente a educação. Eles acreditavam e lutavam pelo esfacelamento dos ideais católicos na educação, mas concordavam no que se referia ao uso do ensino de ofícios para o disciplinamento das classes populares. Juntos, propuseram uma nova articulação na educação dos aprendizes que, embora não tenha sido aceita integralmente, acabou por influenciar a nova configuração de educação profissional naquele período. Segundo Cunha (2000b, p. 24)

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Conquanto, foi nesse período que ocorreu o apogeu dos movimentos anarco-sindicalistas de contestação operária que se opunham aos mecanismos de ajuste social apregoados pelo capitalismo. Com esse panorama, o Estado se viu pressionado e utilizou a profissionalização, através da escolarização dos jovens de classes populares, como uma forma de disciplinar ainda mais esses jovens e impedir a criação de movimentos anticapitalistas. Coincide com esse momento a chegada de Nilo Peçanha ao governo do Brasil que em 23 de setembro de 1909 emite o decreto 7.566 que instituiu a criação em 19 escolas de Aprendizes Artífices espalhadas por todos os estados da Federação. Segundo Manfredi (2002, p. 83):

A localização das escolas obedeceu mais um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.

A primeira fase da Educação Profissional, bem como a efetivação definitiva do Sistema Federal de Educação Profissional por Nilo Peçanha se amplia com a Lei Orgânica de 30 de janeiro de 1942, Lei 4.073, instituída pelo então presidente dos Estados Unidos do Brasil, Getúlio Vargas. Com a nova Legislação cria-se as bases de organização e de regime do ensino industrial no grau secundário para a formação profissional dos trabalhadores da indústria, artesanais, pesca, transporte e comunicação e as Escolas de Aprendizizes Artífices começam a ser reduzidas.

O ensino profissional na Federação foi diversificado, a partir daí se organizando de maneira ora homogênea, ora de maneira individual nos estados. As 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, por exemplo, foram se moldando de tal modo a resultarem na Rede Federal de Ensino Profissional que deram início às escolas técnicas e por fim aos CEFETS. Para Manfredi (2002, p. 94):

[...] A Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanística, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.

A Primeira República se encerra deixando como principal herança para a Educação Profissional (EP) a organização e estruturação da Rede de Educação Profissional e a criação de escolas profissionais que se tornaram bases cruciais para o que temos hoje no país como modelo e espaços de formação para o trabalho.

d) Estado Novo e Educação Profissional

O Estado Novo inicia a famigerada *Era Vargas* que trouxe os também conhecidos moldes ditatoriais de condução do Estado, sobretudo, no que se refere às ações de cerceamento do poder e da voz da sociedade civil. Alguns pontos são cruciais para entender esse período e seus reflexos na EP.

Um dos primeiros desses reflexos foi a volta e a formalização da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que acabou por gerar um sistema educacional pontualmente voltado para a formação das elites e das classes populares. Essa divisão foi

possibilitada pela divisão do “Ensino Secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do Ensino Médio destinado às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 95).

Outro ponto que merece destaque foi a centralidade do poder decisório do Estado que se tornou o dinamizador de todo o desenvolvimento econômico do país e permitiu o intimidamento da atividade sindical e das iniciativas autônomas iniciadas no período anterior, por isso a EP na *era Vargas* ficou marcada pelo reordenamento autoritário do sistema escola que impôs a ideologia estatal sobre as juventudes. Isso fica claro ao analisarmos o modelo de formação da época, como descreve Manfredi (2002, p. 99):

O Ensino Médio, para os jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco anos. O ensino secundário (decreto – Lei 4.244, de 09 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º ciclo respectivo, o colégio e também ao segundo ciclo dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos.

Seguindo a ideologia de divisão de classes a partir da organização escolar, o Ensino Superior foi mantido distante dos jovens de classes populares. Os concludentes dos cursos não-secundários não podiam prestar vestibular e os de cursos médios profissionais tinham acesso restrito a concorrência para vagas em cursos universitários, quando conquistavam uma vaga só poderia ser em cursos cuja linha de formação fosse na mesma área do curso que havia feito.

Esta divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º Ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. (...) Contudo, o 2º Ciclo dos ramos profissionais, embora estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, oferecia um ensino de segunda classe, executando-se algumas escolas/turnos do ensino normal (...). o ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes (CUNHA, 2000c, p.42).

Deste modo, o que se pode analisar é que a proposta principal do estado, no período, era manter o distanciamento entre os jovens das elites e das camadas populares, garantindo uma elite intelectual dominante e um operariado especializado. Chama a atenção o fato de o Estado fazer uso da escola como reprodutora de suas ideologias para a manutenção de suas estratégias. O resultado dessa divisão entre as formações repercutiu por longa fase da história e imprime suas marcas ainda hoje nos ideais de formação profissional dos jovens brasileiros.

e) Educação Profissional em tempos de Redemocratização

A herança do período getulista responsável pelo sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal não ruiu com o retorno da democracia, tão pouco a dualidade das concepções de escola foram alteradas. Embora tenha sido promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a educação permaneceu com uma estrutura dual e mesmo com a facilitação do acesso entre os níveis de ensino, jovens de elite e do povo ainda eram distanciados pela escola.

Nesse período, incidiu o crescimento do chamado Sistema S² que foi construído pela necessidade de rápida formação para atender aos pleitos dos setores empresariais. Com o apogeu da Ditadura Militar de 1964 e o cumprimento do seu objetivo de expansão e desenvolvimento a partir de polos petrolíferos e usinas hidroelétricas, cresceu os incentivos para esse tipo de formação mais aligeirada que presava unicamente pela técnica e se mantinha distante da formação humanística e intelectual. No âmbito do sistema escolar, ocorreu uma reformulação da qual os militares foram responsáveis. A Lei 5.692/71 [...] “instituiu a *‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’* estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos” (MANFREDI, 2002, p. 105).

As evidências históricas demonstram a intenção do governo militar de participar enfaticamente da economia mundial e por isso fez uso do sistema escolar para acelerar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a aceleração da economia. Manfredi (2002, p. 107) afirma que:

Segundo as considerações de alguns estudiosos, analistas da educação profissional, a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao

² Refere-se às nove instituições de categoria profissional: SENAR, SENAC, SESC, SESCOOP, SENAI, SESI, SEST, SENAT, SEBRAI.

modelo fordista de produção capitalista. Pelo contrário, argumenta Frigotto (1995), ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira, apesar de sua atitude dual, seletiva e excludente para com a grande maioria dos setores populares.

Tanto quanto a própria ditadura, o modelo de ensino pensado apenas para a formação curta, limitada e pouco humanística que ela gerou sofreu enfrentamento nos anos finais do regime por diversos setores da sociedade (como educadores, igreja etc.). Essa discussão foi alvo de análise no período inicial da volta à democracia e pauta central na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. A partir daí há a reformulação dos sistemas de ensino e as juventudes passam a protagonizar o círculo dos interesses do estado no que se referia a sua escolarização.

f) Educação profissional pós-redemocratização (1990 à 2008)

Até aqui, vimos que a EP no Brasil passou por diversas fases seguindo a ordem dos fatos históricos e das mudanças políticas de cada período. Vimos também que desde os nativos havia uma cultura de estudar os ofícios e que a partir da organização da colônia os ofícios manuais passaram a ser vistos como atividade dos jovens pobres e desvalidos. Com o projeto de mudança trazido pela Escola Nova na década de 1930, criou-se um clima democrático que foi terreno fértil para a lógica da reformulação e unificação do ensino, visando adequar a educação às diversas classes populares e das elites.

Todavia, a ideia de que as elites precisavam ser formadas para a dominação e as classes populares para o serviço teve espaço prioritário durante o Estado Novo e foi sustentada até o governo militar. Foi nesse período que a EP ganhou contornos ainda mais específicos, bem como uma clara organização do sistema escolar para a manutenção dessa ideia. Com a retomada da democracia e volta dos movimentos de contestação a educação, depois de anos de silenciamento, a EP volta a ser vista como meio de alteração dos quadros sociais do país e torna-se também mais democrática.

Diante disso, pode-se perceber que em todas as gerações quase sempre os jovens eram os protagonistas das ações e debates em torno da educação. A escola foi pensada para eles independentemente da linha de pensamento que cada governo assumiu, a escolarização das juventudes foi pensada para gerar resultados ao país, ora para contribuir com a manutenção do poder e a produção material, ora para o acesso a níveis mais elevados de formação acadêmica e humanística que permitiria um avanço democrático e universal ao país. As juventudes foram amplamente manipuladas para a adequação da sociedade aos ideais do Estado capitalista

Nesse panorama, a EP foi articulada e rearticulada com um propósito claro de separação entre os jovens de classe mais ou menos favorecidas, bem como para garantir o movimento econômico industrial, tecnológico e, conseqüentemente, econômico do país. O fato mais preciso sobre isso é que os jovens sempre foram os principais atores na história da educação profissional e das articulações dos sistemas de ensino, que se iniciou de maneira restritiva e chegou à década de 90 com o Ensino primário, médio e superior definidos. Mas, foi nessa mesma década que se instaurou o molde do governo Fernando Henrique (1996 - 2002). É nesse período que se expande a perspectiva neoliberal e ocorre a privatização de diversos setores com vistas à privatização do Estado, o que não foi consolidado integralmente, mas que deixou marcas na EP durante longo período.

Em 1997, o governo institui o Decreto 2.208/97 que criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Esse Decreto ganhou sucesso, pois inaugurou uma perspectiva características do período Fernando Henrique. O PROEP previa o incentivo a expansão do ensino profissional para rápida entrada no mercado, assim, as instituições prestariam serviços à comunidade e se eximiriam da dependência dos investimentos do Estado.

A proposta neoliberalista, da década de 1990, para a EP acabou por dividir mais uma vez Ensino Técnico de Ensino Regular. Para Bevilaque e Carvalho (2009, p. 04)

No plano pedagógico, o Decreto 2.208/97 estabelecia o ensino propedêutico em nível de ensino médio enquanto que, ao mesmo tempo, separava-o do nível técnico. Assim, o ensino técnico passou a ser oferecido de duas formas: concomitante ao ensino médio e com matrículas distintas, podendo ser realizado na mesma instituição de ensino; e subsequente ao ensino médio, devendo o aluno já ter concluído o nível médio para poder ingressar nessa modalidade.

A separação entre os níveis profissional e médio tornou recorrente o dualismo que permeou a história da educação no Brasil. O objetivo principal dos idealizadores separatistas era de eximir o Estado de custear diretamente a Rede Federal de Educação Profissional retirando dela o ensino básico e oferecendo cursos profissionalizantes vendidos à sociedade.

Essa decisão do Estado, na década de 90, bem como seus desdobramentos resultou num processo de atrasos para os ideais de educação democrática, humanística e técnica de educadores, intelectuais e membros de grupos de contestação que idealizavam um processo de ensino que unisse enfim todas as características que favoreceriam uma formação integral dos jovens. Segundo Bevilaqua e Carvalho (2009, p. 04) o projeto pedagógico do período, com relação à formação profissional, resultou:

No plano pedagógico, o Decreto 2.208/97 estabelecia o ensino propedêutico em nível de ensino médio enquanto que, ao mesmo tempo, separava-o do nível técnico. Assim, o ensino técnico passou a ser oferecido de duas formas: concomitante ao ensino médio e com matrículas distintas, podendo ser realizado na mesma instituição de ensino; e subsequente ao ensino médio, devendo o aluno já ter concluído o nível médio para poder ingressar nessa modalidade.

Destarte, o último período anterior à volta do ensino integrado e da constituição dos Institutos Federais foi marcado pela contradição entre os interesses da sociedade civil e do governo. Seja, pelo esvaziamento da EP, como fora pensado no período que antecedeu a década de 1990; seja pela mercantilização do ensino técnico-profissional; ou pela recorrência da dualidade entre ensino médio e profissional.

O Ensino Médio Integrado nasce no fervor das contradições entre as ideologias do capitalismo e dos grupos de contestação da sociedade civil. A dualidade da EP perdurou durante boa parte da história do Brasil e começa a entrar em colapso apenas a partir da década de 1990. Com a posse do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e a reformulação do Ensino Médio pela LDB. Segundo Bevilaque e Carvalho (2009, p. 04).

A superação do então dualismo vigente entre educação básica e educação profissional estava na concepção da politécnica², isto é, concepção de ensino que reúne a cultura geral e a cultura técnica, que abrange fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho juntamente com a formação geral do educando.

Com a entrada, na Presidência da República, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) inaugura-se um novo cenário na política brasileira. O neoliberalismo claramente assumido pelo governo anterior dá espaço a um governo populista que vê na diminuição da distância entre as classes uma saída para imprimir uma modalidade de governança que vinha sendo pregada desde quando o então presidente era líder sindical.

Nem tudo aconteceu como foi pensado, os jogos políticos, necessários à adequação do poder político, criaram barreiras para que os projetos ocorressem da maneira como são ideologicamente pensados. No que se refere à educação, não ocorreram, no período do governo Lula, grandes modificações no sistema de ensino na sua essência, contudo, no que se refere à EP, a história caminhou por rumos diferentes e talvez tenha sido nesse período que ocorreu a mais importante virada no Ensino Profissional.

A primeira ação tomada pelo novo governo repercutiu no centro do problema histórico com relação à EP. Foi instituído em 23 de julho de 2004 o Decreto 5.154 que reinstituiu o Ensino Médio Integrado e que, nas palavras de Bevilaque e Carvalho (2009, p. 05):

Em um momento de crise vivenciada pela educação básica, particularmente, pelo ensino médio, seja pela escassez de vagas oferecidas nas escolas públicas, seja pela

falta de identidade a esta etapa de ensino, o Decreto 5.154/04 traz novamente a possibilidade de se integrar o ensino médio à educação profissional, buscando, de uma certa forma, imprimir uma identidade mais concreta à etapa final da educação básica. [...] É importante destacar que o Decreto 5.154/04 não proíbe a oferta de ensino nas modalidades concomitante e subsequente, explicadas anteriormente. No entanto, a modalidade de ensino integrada é mais amplamente estimulada pela atual política de educação.

A reintrodução do Ensino Médio Integrado, pautado no interesse de uma formação integral, foi possibilitada com maior ênfase pela segunda ação de reestruturação do sistema federal de educação profissional e se refere à sanção da Lei 11.892 que institui a Rede Federal de Ensino e cria os Institutos Federais.

O EMI cresce dentro dessas instituições e traz de volta maiores expectativas para os que lutaram por uma educação integrada, como salientam Bremer e Kuenzer (2012, p. 07, apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 35).

O importante a destacar é que a proposta de “integração” contida no Decreto 5.154/04, posteriormente integrado no texto da Lei 11.741/08, foi um marco histórico importante no percurso da construção da unitariedade do ensino em nosso país, ao apontar para uma proposta fundamentada na concepção de uma educação tecnológica e/ou politécnica, a qual encaminha para uma formação omnilateral “centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino”.

Todavia, os processos de transformação trazidos pelo Decreto 5.174 não foram completamente eficazes para a integração do ensino prevista pelos que o ideologizava. O Decreto trouxe novos contornos para um modelo de EP, mesmo assim, não conseguiu efetivar o modelo ideal de aproximação entre ensino técnico-profissional e a formação humana e científica.

O capitalismo torna a escola um campo aberto para a transmissão de práticas que acabam por reproduzir o padrão capitalista, o que distancia ainda o EMI do seu real objetivo. Sobre isso Bremer e Kuenzer (2012, p. 13, apud KUENZER, 2004, p.90) destacam:

A busca da unitariedade da escola é uma luta histórica a ser compreendida a partir de sua práxis, a qual ainda aponta para a “unitariedade possível” cabendo, portanto, continuar questionando: É possível superar a dualidade da educação na sociedade capitalista, ou a “unitariedade inscreve-se no campo da utopia a ser construída através da superação do capitalismo”? (KUENZER, 2004, p.90). [...] Nesta perspectiva, cabe uma certeza, a de que estamos vivenciando o que Frigotto denomina como o espaço da “travessia”, processo este que, por não ser de natureza imediata, implica em se continuar trabalhando coma utopia, na certeza de que o modelo capitalista não possibilita à escola ser mais do que ela pode ser: um espaço de contradição que deve possibilitar ao aluno a construção de sua própria unitariedade.

O que pode ser resumido, diante da história da EP no Brasil, é que as propostas de formação em todos os períodos ou permearam unicamente a dualidade entre técnica e ciência, que acaba por dividir as classes entre dirigentes e trabalhadores, ou caminha a passos lentos para a unitariedade e esbarra nas reproduções capitalistas. Entretanto, o EMI é hoje uma das vias de possibilidade para que se caminhe em torno da diminuição desses distanciamentos.

Até aqui destacamos a história da EP no Brasil, todavia, o fato de a nossa pesquisa se dá no Estado de Sergipe, implica na necessidade de aprofundarmos esse histórico fazendo um recorte na história da EP no Estado supracitado.

g) Percurso histórico da Educação Profissional no Estado de Sergipe

A história do Instituto Federal de Sergipe é apenas uma parte da longa historiografia que compõe o caminho percorrido pela Educação Profissional no Brasil, compreender a história dessa modalidade de ensino em Sergipe, é necessário para que se possa assim justificar a escolha dessa instituição como campo dessa pesquisa.

A historiografia não dá conta de retratar, de maneira abrangente, o aparecimento da EP nesses espaços informais antes de 1909, como afirma Cunha (2000), “pelo fato de os historiadores da educação brasileira se preocuparem, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual”. Porém, esse mesmo autor afirma que a EP no Brasil data do período colonial. Todavia, pela ausência de dados, nos reteremos aqui à primeira década do século XX, mais especificamente, ao período cujos registros proporcionam dados formais sobre a EP. Os dados historiográficos apontam para uma organização política no início do século XX que articulava a formação profissional como instrumento de retenção, disciplinamento e controle das classes populares.

A partir desse apanhado histórico sobre a EP no Brasil, podemos nos voltar a EP em Sergipe. Inaugurada em 1º de maio de 1911, portanto, dois anos depois da unificação da Escola de Aprendizes, a Escola de Aprendizes Artífices (EAA- SE) se implanta em Sergipe objetivando a formação moral e de mão de obra e dá origem a mais antiga instituição pública federal do Estado.

Posteriormente (no ano de 1937), por imposição da Lei nº 378/1937, a EAA passa a ser Liceu Industrial. Essa mudança se dá, sobretudo, pelo novo perfil de educação trazido na Escola Nova da década de 1930 e no ideário do Estado Novo nacionalista, populista

desenvolvimentista. É também nesse período que pela primeira vez a constituição nacional formaliza o ensino técnico, profissional e industrial.

Em 1942, pelo Decreto 4.073/1942, se torna Escola Industrial de Aracaju que se subdivide entre esta e a Escola de Iniciação Agrícola Benjamin Constant, conjugando-se posteriormente em Escola Técnica Federal de Sergipe e Colégio Agrícola Benjamim Constant. Por fim, ocorre a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, que em Sergipe só se consolida no ano de 2002. O estado passa então a servir-se do modelo de Educação Profissional da CEFET. O modelo CEFET, criado a partir do acordo MEC/USAID foi assumido no período de 1971 a 1995 e em Sergipe dura até o ano de 2002.

Como primeira proposta, em 1971 passa a vigorar a Lei nº 5.692/71 que firma as primeiras Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, período no qual a Educação Profissional se torna obrigatória para estudantes do Ensino Secundário e prevê o preenchimento de vagas no mercado de trabalho em curto prazo, para isso, foi criado um modelo de EP com cursos de curta duração.

Em 1978, nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro ocorre a transformação das Escolas Federais em CEFET, esta é a primeira fase do modelo no país que perdura até o ano de 1982, quando a Lei 7.044/82 altera a Lei nº 5.692/71 e desobrigando as escolas de 2º grau a fomentar o Ensino Profissional.

Essa alteração tem significado ímpar, visto que ocorre no ano que antecede o início da redemocratização do país, portanto um período de nova conjectura política, o que significa mudanças nas propostas para instituições públicas entre elas a educação. Todavia a alteração da Lei 5.692/71 não extingue a Educação Profissional, mas a torna facultativa, dando autonomia às escolas para escolher ofertar ou não essa modalidade educacional.

A primeira década de redemocratização traz uma das conquistas mais importantes do período e que tem reflexos imponentes sobre a educação no Brasil, a Constituição Federal de 1988. Com a Constituição a educação é garantida com direito cidadão e requer do Estado uma nova conjectura institucional. Os avanços eminentes geram mudanças sobre o modo de pensar e investir na educação.

Todavia, no ano de 1994 é eleito presidente Fernando Henrique Cardoso. O modelo de gestão apresentado pelo novo presidente, bem como a reforma político-econômica que resultou no Plano Real e na queda brusca da inflação, trouxe a proposta neoliberalista que pautava-se na privatização e financiamento da educação, o que implicou diretamente no ideário econômico internacional, o que trouxe de volta o crescimento dos investimentos para a

promoção da formação operária no país e é nesse mesmo ano que ocorre outra “virada” na história da Educação Profissional.

É promulgada em 1994 a Lei 8.948/94 que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET's.

Essa mudança em Sergipe só é feita, como já foi dito, no ano de 2002, já no governo do presidente Lula, na última fase desse modelo no estado. É preciso destacar ainda que na década de 1990 ocorreu a separação entre Ensino Médio e Ensino Profissionalizante através do Decreto nº 2.208/1997. O que estimula um público específico a optar pela profissionalização que gerava resultados em curto prazo, abrindo mão do Ensino Médio regular.

Todavia, a fase CEFET dura em Sergipe até o ano de 2008, quando o Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892 que institui a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A nova Lei, bem como o surgimento do IFET não extingue as CEFET, todavia em Sergipe ocorre a junção desta instituição com a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, e resulta na criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Vale então destacar um ponto indispensável para a pesquisa. Foi também no ano de 2008 que, através da Lei 11.741 que alterou a LDB, ocorreu a reintegração entre essas modalidades Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

Essa integração renovou o ideário do IFS trazendo uma dualidade pedagógica entre o sonho de construção de um sujeito autônomo e as demandas da exigência capitalista de formação de mão de obra, o que trouxe à formação profissional outro tipo de estudante, que, por pertencer a um grupo que ainda não adentrou o Ensino Médio, apresenta um perfil cujos potenciais o permite passar pelo concorrido processo seletivo do instituto e chega ao IFS com idade por volta dos 14 aos 15 anos.

O EMI agrega a Formação Técnica ao Ensino Médio e é o referencial do IFS. Isso se confirma quando se analisa a expansão do Instituto pelo estado e o crescimento dessa modalidade se apresentando como a modalidade que tem gerado mais demanda de estudantes no Instituto. O IFS chega em 2015 à marca de seis cursos de Ensino Médio Integrado presentes em quase todas as unidades do Instituto espalhadas pelo estado. Podemos afirmar que esse histórico foi definitivo para a escolha desse campo.

No período de 2002 à 2015 a Educação Profissional no Brasil passa, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de 140 unidades para 562 unidades espalhadas pelo país, sendo que o Instituto Federal se destaca por ser, entre todas as modalidades de Educação

Profissional do Brasil, a que mais cresceu em número de unidades e importância para a EP, mostrando a maior expansão nos últimos treze anos que em Sergipe se expandiu e chega hoje à marca de nove unidades.

No que se refere ao Instituto Federal de Sergipe, como parte dessa história, vemos que este passou por transformações significativas em consonância com as transformações pelas quais toda a EP passou no Brasil.

CAPÍTULO II: Uma Análise Sociológica Sobre as Juventudes

“Quando digo jovens/velhos, tomo a relação em sua forma mais vazia. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”.
(Bourdieu)

Para o pesquisador, pensar, pesquisar e escrever sobre realidades semelhantes às suas representa o reflexo de inquietações que também são suas. Nesse caso, a realidade dos jovens ocupantes das vagas de uma instituição pública de ensino que se propõe a formar mão de obra, predestinados a preencher as demandas de um Estado que se desenha nos últimos dez anos de maneira antagônica, por um lado o avanço na economia que diminuiu o precipício entre as classes econômicas e de outro um país que ainda mantém as desigualdades sociais.

As inquietações que, aos poucos, foram sendo suscitadas são, até certo ponto, registros de uma história pessoal marcada pela exposição às desigualdades sociais que me levaram a ser, durante toda a vida estudantil, aluna de escola pública em escolas municipais e estaduais no Estado da Bahia. Isso me fez sentir na própria essência os desprazeres de lidar com uma realidade que parece querer a todo custo nos encaminhar para uma realidade já preparada. A relação com a escola sempre pareceu uma relação cuja linha entre o sucesso e o fracasso era muito tênue, tanto quanto a expectativa sobre seguir estudando ou ter que trabalhar. Por fim, trabalhei e estudei desde os primeiros anos da adolescência.

Embora saiba da necessidade ética do afastamento emocional do meu objeto, bem como da necessidade de policiar-me para evitar frustrações quando as certezas forem cobradas ou quando forem desfeitas, penso que, ainda assim, a proximidade pessoal com as realidades as quais me propus a estudar causam-me inquietações singulares, mesmo sabendo que de certa maneira estou afirmando nas entrelinhas do texto que disserto, um prejulgamento sobre a classe que ocupa as vagas nos cursos integrados dos Institutos Federais, pressupondo que são jovens de classes menos abastadas. Sei ainda assim, que existe a possibilidade de isso não se confirmar, mas é isso que torna a pesquisa desafiadora, pois somente um estudo aprofundado poderá discernir de fato o perfil desse “jovem” estudante.

Tudo isso se avoluma ainda mais quando se vai tratar da relação do outro com um mundo simbólico que só ele constrói e pode descrever, considerando ainda que esse outro é um jovem que por algum motivo pertence a um curso de formação profissional, resultado de escolhas, muitas vezes inconscientes, elaboradas a partir de influências externas sobre ele como, por exemplo, a ansiedade inconsequente de entrar no mercado de trabalho, a percepção

sobre a educação profissional como um tipo de formação mais fácil, ou melhor vista pela sociedade, enfim, por não ter clareza suficiente sobre o que de fato significa fazer um curso profissional e os resultados que isso agregará ao seu futuro.

Trata-se aqui de um sujeito construído como jovem, que se adequa a um conceito pré-moldado ou por si só construído, que habita um espaço de construção de simbolismos como é a escola. Diante disso, as perspectivas de respostas se lançam sobre mim com ainda mais força, ora por gerar mais incerteza, ora pela curiosidade de descobrir o que existe por detrás da relação desse aluno jovem com sua escola.

2.1. Juventude ou Juventudes?

“Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogenia e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

(Guacira Lopes Louro)

Recorro à pequena epígrafe desse tópico, escrita por Guacirra Lopes Louro (2011) para introduzir o debate sobre as juventudes. Como afirmar a existência da juventude como um conceito fechado, se os jovens estão distribuídos por culturas, sociedades, comunidades, políticas, costumes diferentes? Para Abramovay (2006, p. 09):

Entre especialistas, é comum o alerta de que não há propriamente uma juventude, mas várias, definidas e caracterizadas segundo diferentes situações, vivências e **identidades sociais** (grifo meu). Nesse sentido, vem aumentando a quantidade de estudos de caso orientados para grupos específicos de jovens. Apesar disso, o senso comum codifica a juventude como se ela fosse homogêneo. Assim, por exemplo, ganham manchetes, de forma recorrente, a associação dos jovens com problemas sociais, tais como violência, ou com agentes de seguranças, e de “esperança” – o que reforça o senso comum e os estereótipos.

O conceito de juventude trazido pelas instituições e governos tende a ser unificado, todavia, a atual especulação sociológica ressalta que esse conceito é impreciso e é pela pluralidade de culturas jovens que se dá a dificuldade de construí-lo, ou seja, por haver uma diversidade de seleção do sujeito jovem, não se pode admitir a presença de juventude, mas sim de juventudes, como afirma Pais (1990), definida ora por uma faixa etária, ora por um conjunto de pequenos grupos separados por diferenças sociais latentes entre si e carentes de políticas efetivas direcionadas para sublimar os efeitos dessas diferenças.

Pierre Bourdieu (1983), em resposta a questão – ‘como o sociólogo aborda o problema dos jovens?’ Responde: [...] “as divisões entre as idades são arbitrárias. É o paradoxo de Pareto dizendo que não se sabe em que idade começa a velhice, como não se sabe onde começa a riqueza. De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades”. É com essa linha de pensamento que o mais importante sociólogo francês das últimas décadas inaugura o ‘*Re-conhecimento*’ da juventude. Uso o termo *Re-conhecimento* por entender que a partir da percepção de Bourdieu passamos a tratar a questão da juventude sob uma nova perspectiva, é um novo conhecimento de um termo que até então parecia pronto.

Dito de outra maneira, é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum. Num caso, temos um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de no man's land social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. É por isto que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência: é o complexo de Frédéric de Éducation Sentimentale que eterniza a adolescência (BOURDIEU, 1983, p. 02;03).

Assim, partindo desse ponto de vista, observa-se que ser jovem, para além das determinações biológicas, virilidade, saúde, idade é um estado que requer uma análise mais apurada que deve ampliar o que determinam as análises que discorrem sobre responsabilidade, posicionamentos políticos e sociais, etc.

A adesão a esse pensamento nos leva a problematizar aqui a percepção de juventude trazida por Bourdieu (1983) e ampliada por autores contemporâneos, um desses autores é o sociólogo Stuart Hall. Justifica-se a presença desse autor no texto que disserto, por entender que uma definição de juventude como um conceito finalizado desafia os próprios jovens, membros de uma sociedade cada vez mais heterogênea, sobretudo num momento desafiador para unificações, para homogeneidades, um período de *pós-modernidade*, no qual, segundo ele, as identidades sociais se fragmentam.

Considerando que a pós-modernidade é um debate contemporâneo que define o período que estamos vivendo e que gera um leque de mudanças que afetam a sociedade direta ou indiretamente, e impacta a vida social, a atividade de escrever sobre identidade torna-se pouco fácil e requer uma análise aprofundada do conceito e das alterações que sofreu, sobretudo após a conceituação de descentramento.

É justamente por isso que não irei traçar aqui um debate em torno de identidade, mas faço uma breve análise sobre a percepção de Hall em torno dela, pois entendo que se os jovens compõem identidades sociais diferentes e essas identidades estão cada vez mais

fragmentadas, torna-se na, mesma proporção, cada vez mais difícil definir um conceito para juventude, sendo que esses jovens ocupam lugares simbólicos diferentes.

A opção por partir do conceito de descentramento se dá exatamente por que acredito que é necessário fazer uma abordagem dos caminhos que tornam cada vez mais distante a possibilidade de homogeneizar as identidades. Descentrar-se é sair do centro, é não ter centro, isso implica necessariamente em observar os conceitos e fazer análises sob diversos prismas em torno dos grupos, da sociedade e sobre os seus desdobramentos. O Conceito de descentramento toma aqui contornos que possibilitam pensar na não existência de unidade identitária e se desdobra na análise sobre o descentramento de uma percepção que resulta em novas percepções, de juventude passamos a juventudes.

As identidades culturais cada vez mais fragmentadas modificam a percepção do sujeito sobre si mesmo, modifica o modo como se identifica, ou como este sujeito, localizado em uma cultura, se identifica, ou ainda, como ele é identificado individual ou coletivamente, nesse caso como é identificado dentro de uma sociedade. Sobre isso Hall (2006, p. 11) pontua:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar a metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Com essa afirmação, Hall começa a delinear sua teoria do *descentramento* com mais ênfase no que é nossa dimensão de debate nesse texto, pois é a partir da apresentação da concepção dessas novas performances da identidade que começamos a delinear o debate em torno das alterações da identidade jovem como identidade não unificada e fixa, mas montada, reorganizada socialmente, políticos e culturais que se apresentam. De acordo com Hall (2006, p. 11):

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Desse modo, o sujeito “deixa de existir” enquanto unidade e passa a ser parte de um sistema social maior, controlado pelas regras de instituições geridas por um regime administrativo e técnico do conhecimento de especialistas, o que tornaria possível a criação de um sujeito dócil e moralizado. Hall (2006, p. 11; 12) afirma:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.

Retornemos, então, a esses pontos que para Hall são ideias e ações convergentes que resultaram no que denominou “*descentramento do sujeito moderno*”. E, voltemos esse debate para a juventude. Primeiro, a interpretação que o autor faz sobre o pensamento de Marx inicia a possibilidade de visualizar um sujeito unificado em um conceito geral, assim ele observou o sujeito como pertencente a um sistema econômico que dividiu a sociedade em espécies de castas, denominadas por Marx de classe sociais. O autor tornou possível pensar o sujeito sob o olhar de um sistema social vigente em um dado momento. Hall (2006, p. 22) destaca então, cinco momentos determinantes para o *descentramento*. O primeiro desses momentos, nas palavras do autor, se refere “à tradição do pensamento marxista”. O segundo momento refere-se ao momento em que Freud identifica essa mesma universalidade quando determina um código da *psique* elaborado de modo que depende do outro para a construção do eu, inclusive no que se refere à sexualidade.

Posteriormente, Hall interpretou como o terceiro momento de descentramento do sujeito quando Saussure pôs um dos objetos de maior relação com a construção comunitária, a linguagem, em confronto com a dependência de um grupo ou dispositivo cultural e histórico para que exista. Depois disso, com ainda mais proximidade e fôlego, Foucault (1979) elabora a ideia do poder e da punição como extremos de um mesmo sistema social que visa, no controle do indivíduo, à imposição moral de um grupo maior que pensa por cada sujeito num sistema de manutenção moral autoritário.

Por fim, o quinto momento de *descentramento*, refere-se ao impacto do feminismo como crítica teórica e como movimento social. Hall (2006) afirma que esse movimento questionou o lugar do homem e da mulher unificando-os em uma única identidade, a de seres humanos, isso, unido a outros fatos, como a própria noção de movimento social, fez do movimento feminista o último dos pontos a delinear uma concepção descentralizada de sujeito que perde-se do seu arcabouço biológico. Isso, segundo ele, expõe a situação da

modernidade tardia, na qual as identidades são cada vez menos fixas, mas ao contrário, cada vez mais móveis. Hall (2006, p. 28) ainda afirma:

Descrevi isso através de cinco descentramentos. Deixei-me lembrar outra vez que muitas pessoas não aceitam as implicações conceituais e intelectuais desses desenvolvimentos do pensamento moderno. Entretanto, poucas negariam agora seus efeitos profundamente desestabilizadores sobre as ideias de modernidade tardia e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceitualizados.

Por que é importante entender o *descentramento* do ponto de vista dessa pesquisa? Interessa-nos saber sobre esse *descentramento* num debate que vai elaborar uma relação entre juventude e escola?

De antemão, respondo que nos interessa. Pois, acredito ser quase impossível falar em juventude e juventudes sem antes fazer essa análise sobre o pensamento de Hall sobre identidades. Uma vez que a partir do momento em que se percebe que para partir da ideia de uma identidade unificada é preciso antes entender que em dado momento de nossa geração sócio filosófica ela se alterou, passando de identidade fixa, individual, para uma identidade móvel, líquida como são, de fato, as bases da sociedade pós-moderna desde o marxismo.

Assim, embora não tenha se debruçado necessariamente sobre o debate da juventude, a interpretação de Hall sobre identidade nos dá suporte para uma análise dessa que é uma das partes nucleares da pesquisa, o jovem, que pelas condições impostas pelo enredo social ao qual pertence é posto pelas instituições como parte de uma identidade mais ampla, definida por enredos culturais, geográficos, etários e, sobretudo, classista.

Destaco a divisão identitária proposta a partir do classicismo para delinear o jovem a quem me lancei a pesquisar. Esse jovem se apresenta como parte de uma geração dominada pela urgência e pela exigência de um mundo em drásticas transformações, sobretudo, é parte de uma máquina que exige que ele ocupe um espaço dentro de uma realidade cultural e econômica singular como é a do Brasil, especialmente, depois do avanço que o país fez no *ranking* econômico, se posicionando como a 6º maior economia do mundo no ano de 2011³ (mesmo mantendo das desigualdades sociais).

Assim, se temos uma descentralização na cultura, como definir uma juventude? Como projetar ações sobre os jovens e para os jovens, se esses fazem parte de atividades culturais em transformação e diferentes entre si? Abramovay (1996, p. 10) afirma que:

³ Fonte: Fundo Monetário Internacional (FMI) Disponível em: <http://www.imf.org>

Uma abordagem dessa natureza permite identificar não uma única juventude, homogênea, mas **juventudes** (grifo meu), no plural, além de possibilitar uma discussão a respeito das representações sociais a respeito dos jovens, assim como há diferentes maneiras de eles se afirmarem como sujeitos, considerando, historicamente, a dependência à organização social e a instituições vigentes, como, por exemplo, a escola, a família, o Estado e a mídia.

A partir dessas observações, pode-se afirmar que houve, nas últimas décadas, uma descentralização do conceito de juventude e a criação de uma nova percepção sobre as juventudes, entretanto, no campo da atuação política e institucional, o conceito de juventude como conceito unificado ainda é utilizado e retoricamente alimentado. Isso ocorre por diversas razões, que vão desde o efeito de uma tentativa de manter em equilíbrio as ações dos estados sobre a parcela da população na faixa etária considerada jovem e propícia à entrada no mercado de trabalho, até a manipulação executada sobre as classes e os grupos sociais, como aponta Bourdieu (1983, p. 02):

Cada campo, como mostrei a propósito da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento: para saber como ser e cortar as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta ("nouvelle vague", "novo romance", "novos filósofos", "novos juízes", etc.). Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

Vale destacar, que as análises sociais devem recair sobre a interpretação dessas juventudes. Se o conceito se descentralizou, quais reflexos surte essa mudança na prática social? Quais estratégias de investigação são necessárias para entender e lidar com essas juventudes?

2.2. Construções sociológicas das Juventudes

Como foi dito anteriormente, é necessário que as análises sociais recaiam sobre as juventudes, todavia, de quais análises sociais estamos falando? Para saber disso, é preciso voltar ao século XX, quando Buordieu apontou em direção a uma nova maneira de pensar a juventude, desarticulando os sólidos paradigmas ao confrontar um conceito há muito estabelecido e, para o qual, já se tinha um plano de ação definido.

Com essa análise que Bourdieu faz da juventude, ele desarticula antigas formas de pensá-la, desmontando o paradigma constituído, de modo a permitir que as instituições se organizassem para atender as demandas geradas pelos jovens, isso porque, com o apogeu do capitalismo no século XX países como o Brasil depararam-se com problemas sociais voltados exclusivamente para as camadas mais jovens.

As novas formas de pensar e agir politicamente, as drogas, o sexo, a relação com a cultura e, sobretudo, o afastamento gradativo dos antigos processos de transmissão cultural da escola surgem nesse período, como problemas gerados pelos jovens e que solicitavam dos governantes, bem como da sociedade adulta, formas de combate. Gradativamente e muito mais do que em período anteriores, a juventude, sobretudo, os jovens da geração a partir dos anos de 1980, vão se afastando do que fora idealizado cultural e ideologicamente pelas sociedades.

Surgem novas e preocupantes doenças, cresce o uso de drogas e a criminalidade. Além disso, cresce a incompreensão dos jovens sobre eles mesmos e seu lugar no mundo. É nesse cenário que Bourdieu vai desenvolver suas análises sobre como a juventude se apresentava a época.

O feito sociológico de Pierre Bourdieu alça novas perspectivas de interpretação social das juventudes. Primeiro, pelo repaginamento do conceito em si de juventude, conceito esse que, segundo Feixa e Leccardi (2010), se inicia timidamente no final do século XIX e se molda entre os anos de 1930 a 1960, quando se enxerga a ruptura social entre a criança e o adolescente e, também, segundo Augustin et al (2011), onde se começa a perceber que a parcela de menores que já não mais se enquadravam na perspectiva infantil gerava uma demanda social diferenciada. É nesse período que as políticas para a formação profissional dos adolescentes vão começar a ser desenhadas e é aí que o conceito de juventude, como uma fase carente de atenção que se destacava entre a vida infantil e a vida adulta, começou a ser articulado. Segundo, a partir da interpretação de Bourdieu sobre a juventude se dá pela abertura de possibilidades de, a partir da análise sociológica, se desenvolver políticas para os jovens que iniciassem pelo próprio jovem.

O resultado dos estudos de Bourdieu, significativamente, nos levam a perceber que passou-se a enxergar que a elaboração de políticas e planos de ação referentes às demandas nascidas da juventude requerem, antes, uma reflexão em torno do próprio tema.

Problematizar juventude é tarefa árdua, sobretudo, pela complexa tarefa de conviver com as inúmeras discordâncias teóricas que se instauram sobre o termo juventude. Basicamente, a juventude aparece associada à ideia de idade, com características biológicas

marcantes. Entretanto, aproximando-se teoricamente com o tema juventude, Bourdieu (1983) posicionou-se teoricamente de maneira complexa. Isso pode ser visto, por exemplo, quando ele expõe e compara a juventude e a velhice. Para ele, nem a juventude, tão pouco a velhice são dados, mas conceitos construídos socialmente e se dá a partir da luta entre eles por espaço na sociedade. Essa afirmação de Bourdieu, expressa um posicionamento que afirma que a juventude e a velhice são construídas socialmente, mas não de maneira passiva. “Jovens possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc, quanto mais próximos se encontrarem do pólo de poder” (BOURDIEU. 1983. p. 113). Com isso, o autor destaca que há forte disputa de poder entre as idades e também entre aqueles que detém o poder.

Tanto a idade, quanto a própria juventude são manipuladas e manipuláveis socialmente, é a partir disso que Bourdieu discute, por exemplo, o sistema escolar; concluindo que a escola torna-se uma forma de reprodução social, na qual são excluídos quase que naturalmente os jovens das classes populares que enfrentam dificuldades diversas para a continuação dos estudos. Bourdieu busca o entendimento juvenil e é essa a ação que nos interessa, é no debate das transformações ocorridas em torno do próprio ser jovem, bem como nos impasses gerados entre ele e as redes de interações sociais das quais faz parte, sobretudo a escola.

Segundo Pais (2003), o trabalho vem cada vez mais se tornando um dos primeiros problemas para a juventude. Isso incorre na necessidade de se reordenar novas organizações econômicas, familiares, sociais, educacionais etc. Além disso, algumas dificuldades estão atreladas à vida dos jovens, a urgência em construir algo para si os leva ao enfrentamento, nem sempre refletido, das condições familiares que os prende. Se falta trabalho, automaticamente falta condições para ter a própria moradia, os próprios bens e a individualidade. Atrela-se a isso os vínculos afetivos criados na juventude e consequentemente as escolhas apressadas que os leva a constituir família sem que se tenha a estrutura necessária, ou a experimentarem vivências sexuais conduzidas apenas pela pressão dos grupos ou das próprias ideologias pregadas aos jovens, o que resulta em reflexos como o aborto, o divórcio, etc.

[...] os problemas de inserção profissional, os problemas da falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como seus problemas? (PAIS, 2003, p.34)

Em síntese, a ordem social imposta pelo capitalismo resulta num afastamento entre as classes juvenis. Ao tempo em que para as camadas populares se alargam as dificuldades de inserção social geradas pelas dificuldades de inserção no trabalho e os resultados que isso gera, por outro, não podemos esquecer que os jovens não resumem-se às classes populares, embora estes sejam nosso foco principal de análise, todavia há outros perfis juvenis e por isso mesmo ocorre a transcendência entre o termo juventude para juventudes. É nessa dualidade entre jovens de classes populares e jovens de classes abastadas que se amplia o debate sobre o papel da escola em gerar possibilidades de equiparação entre os jovens.

Podemos fazer essa análise a partir de Bourdieu. Ele não nega existência das classes sociais, pois reconhece a existência das latentes diferenças sociais entre jovens de classes mais e menos abastadas, entretanto, ele nega as classes definidas como enquadramentos teóricos construídos a priori desconsiderando a realidade observável. Para ele é prioridade captar as definições de diferenciação que tornam os agentes, nesse caso, os jovens a tornarem-se/localizarem-se como classe.

Em alguns campos profissionais, por exemplo, as delimitações que findam por seleccionar os jovens, por exemplo, incluir requisitos atrelados ao capital cultural incorporado (padrões de comportamento, apresentação estética, vocabulário, etc.), além daqueles que são normatizados e limitam o acesso e a carreira numa profissão, como títulos, certificados, diplomas, experiência etc.

É assim que as noções rígidas de juventude começam a se dissolver para Bourdieu, pois, a depender do lugar que ocupa o jovem pode perder ou ganhar espaço na sociedade está numa classe ou noutra. Então, a escola, como um dos espaços mais complexos da contemporaneidade, e onde grande parte dessas juventudes se apresenta, atende a essas estratégias? Para responder a essas questões, é preciso centrar essa análise sobre a relação das juventudes com a escola, vejamos no tópico a seguir.

2.3. Juventudes e Escola

“Os jovens estão mais aptos a inventar que a julgar; mais aptos a executar que a aconselhar; mais aptos a tomar a iniciativa que a geri-las”.
(Francis Bacon)

Discutimos, no tópico anterior, sobre os antagonismos que definem a passagem de um conceito pronto de juventude para uma visão descentralizada, multifacetada, uma composição analítica que define e avalia a presença das chamadas juventudes num novo quadro social. Todavia, discutir a mobilidade de um conceito à impossibilidade de formulá-lo requer um trabalho de análise em torno dos impactos socioculturais que essa mobilidade gera. Nessa pesquisa, a escola será o ponto de análise onde ocorrem esses impactos.

A escola passa hoje por uma fase de esfacelamento dos seus objetivos, bem como de fragilidade em torno do seu real papel. Quando essa afirmação é exposta ao crivo do debate sobre juventudes, torna-se ainda mais latente essa fragilidade. Afinal, o que é a escola para o jovem atualmente? Há um significado na relação que esses jovens estabelecem entre a escola e suas vidas?

Delineamos uma breve justificativa na introdução desse texto sobre a escolha do IFET como a instituição de ensino a ser analisada. Para fazer essa análise é necessário, portanto, compreender a relação entre a escola e os processos de disciplinamento e manipulação das juventudes, pauto essa afirmação a partir dos escritos do autor Juarez Dayrell que em seu texto ‘A Escola Faz as Juventudes?’ discorre sobre essas relações. Todavia, esse mesmo autor problematiza-a a partir da observação que faz sobre (nos termos do próprio autor) as ‘mutações’ que a escola, bem como diversas outras instituições sociais vem sofrendo nas últimas décadas e os impactos causados por isso sobre as definições de juventudes. Sobre isso Dyrell (2007, p. 1107) afirma:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vem ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.

Dyrrell (2007, p. 1107) condensa ainda mais essa ideia afirmando que:

juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança no eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser recompensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.

Em síntese, a escola representa os espaços sociais onde as tensões geradas pelas novas conjunturas políticas e econômicas resultam numa mutação dos valores, dos objetivos e, sobretudo, das propostas de ação dessas instituições. No caso específico da escola, uma vez que esse é nosso campo mais amplo de pesquisa, essas mutações ao tempo que trazem iniciativas de atuação sobre as juventudes, causam tensões ao ignorar que, como ela, o jovem também mudou, criando um campo de afastamento entre sua proposta e a avaliação desse jovem sobre essa proposta.

No Brasil, essas tensões se intensificaram ainda mais nas últimas décadas, a partir do momento em que ocorreu a expansão da educação pública, sobretudo do Ensino Médio como nível obrigatório da educação básica. Essa expansão trouxe o acesso das camadas populares à escola, campo que antes, mesmo pública, era privilégio de pouco herdeiros das classes dominantes.

Todavia, como afirma Sposito (2008), uma das principais tensões trazidas pela expansão do EM é a insegura definição da identidade desse nível de ensino. O que quer o EM no Brasil? A pergunta aponta para um problema que talvez ecoe nas relações que os jovens mantêm com a escola, a falta de maturidade social, os problemas decorrentes da própria condição na qual esses jovens são postos e a indefinição de um EM que, embora seja ofertado com amplo acesso dos jovens pobres, não resinifica suas próprias propostas.

Um dado importante para a reflexão incide sobre a expansão recente do ensino médio, que se torna cada vez mais caldeirão de tensões, bastante elucidativa das novas contradições e desigualdades que decorrem da ampliação das oportunidades de acesso à escola. Uma das tensões emergente reside no tema da identidade. Qual é a identidade desse nível da escolaridade que hoje integra a educação básica? Tradicionalmente, o antigo ensino secundário foi projetado para a formação das elites e, portanto, teve como meta a preparação para o acesso à universidade. Por essas razões, o ensino profissional de qualidade e público é muito pouco disseminado. Ao se estender a segmentos mais heterogêneos da população, o ensino médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o ensino superior, ou seja, como ensino propedêutico Sposito (2008. p. 84).

A entrada do jovem de camadas populares na escola, atrelada a mutação de outras instâncias da sociedade, como o mundo do trabalho gerado pela expansão política, ampliou ainda mais as tensões dentro da escola, porque uma outra demanda de estudantes solicitou da escola outras posturas, outros níveis de adequação, entretanto, os velhos moldes de dominação da escola não foram alterados, o que acabou gerando um ambiente tenso entre o papel e as propostas da escola e o entendimento desses novos jovens sobre esse papel e essas propostas. Dyrell (2007, p. 1108) discorre sobre isso afirmando:

Ao mesmo tempo, é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.

A escola sofreu alterações significativas a partir da década de noventa com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ocorreu a facilitação do acesso de jovens de classes populares à escola e a outros níveis de formação. Por outro lado, como nos mostra Dyrell (2007), foi a partir dessa mesma década que ocorre a mutação em torno do mundo do trabalho, trazendo dificuldades para esses mesmo jovens. Esse campo contraditório, de oportunidade de estudar por um lado e por outro a exigência de trabalhar e as precárias condições de trabalho, pôs a escola num lugar de desalento para o jovem de camadas populares e é aí que se iniciam as tensões entre esses dois elementos. Por um lado a escola ainda centrada em padrões culturais inflexíveis baseados na cultura dominante e por outro o jovem que, embora agora tivesse acesso a essa escola, via seus costumes, seus valores serem ignorados por esses padrões.

Com a virada do século XXI, o Brasil passa por uma significativa mudança em seu quadro político, que resultou em alteração em seu quadro econômico e consequentemente social. O crescimento do mercado de trabalho, bem como a queda do desemprego e o aquecimento da economia inaugurou a necessidade de formar mão de obra reintroduzindo a tradição de formação de trabalhadores para atender às demandas econômicas do país, a exemplo do que ocorreu em outras gerações, como mostra-nos Manfredi (2002) quando rememora a história da educação profissional no país e atenua a estreita relação entre educação, trabalho e fortalecimento da produção e da economia.

É possível, a partir dessa observação, trazer o debate para a educação profissional nos IFET's no Brasil e mais especificamente no estado de Sergipe, quando se pode atenuar a

expansão que a educação profissional, e automaticamente, as escolas profissionais sofreram a partir de 2002. Segundo dados do MEC o país inicia no ano de 2002 com 140 unidade de formação profissional e avança para 562 unidades no final do ano de 2014.

O que significa esse crescimento das instituições de educação profissional para o debate que vinha sendo delineado? O crescimento das instituições de educação profissional pelo país se dá, sobretudo pela criação dos IFET's a partir da Lei Federal que funda essa rede, (sobre a qual falaremos mais detalhadamente no capítulo dois), sobretudo pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A presença do Instituto por todos os estados do país inaugura um novo modelo de escola que recai sobre o debate de tensões que sobre os quais discorreremos anteriormente.

Temos, a partir daí, uma nova proposta de escola para um novo jovem sendo ele estudante de uma instituição pública que se destaca por promover avanços imponentes na carreira dos estudantes brasileiros, como é o IFS, pressupõe-se que em sua maioria advindos de classes menos favorecidas, cuja formação é uma das poucas perspectivas de saída e crescimento pessoal e profissional.

Isso está diretamente ligado à saída de um dos pontos que para Pais (1990) forma um conjunto de argumentos que justificam o conceito forjado de identidade juvenil, como discorre: “os problemas que, contemporaneamente, mais afectam a «juventude» – fazendo dela, por isso mesmo, um problema social – são corretamente derivados da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho”. (p. 141).

É justamente por ser encarada como um problema social que a juventude precisa ser unificada em escalas de posições sociais e econômicas. O jovem que se vê dentro de uma unidade predestinada ao fracasso vê na escola a saída para transplantar as diferenças a ele impostas. O que resta a investigar é a escolha pela Educação Profissional, para isso é necessário, primeiramente, entender os vieses econômicos que circulam esse jovem. Para Laranjeira, Teixeira e Bourdon (2007, p. 96):

É nesse panorama que a demanda por mão de-obra mais escolarizada e mais qualificada tem se colocado como uma das exigências da economia mundial e, desde a década de 1980, esse processo se faz acompanhar pela intensiva eliminação de postos de trabalho. Outros fatores considerados pelos estudiosos, como a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica, tal como é o caso do Brasil.

Ou seja, a necessidade de se adequar a uma classe superior e a saída da condição de jovem podem nos mostrar caminhos para entender a relação que este estabelece com sua escola e o papel que a escola ocupa para ele em suas perspectivas de futuro.

Nessa análise, a escola se posiciona como uma dessas instituições que forjam uma identidade juvenil. É preciso entender até que ponto a escola reforça a ideia de que existe uma unidade conceitual sobre juventude. Isso nos submete automaticamente à uma questão: Quais os resultados da entrada desses jovens na escola? Recorremos, novamente, à Dayrell (2007) para encontrar essa resposta. Segundo ele, a escola não está mais dando conta de cumprir com as funções que se pretendeu, pois não cedeu às mudanças ocorridas nas últimas décadas.

Suas práticas fincadas em processos clássicos não se adequam mais a um novo perfil de jovem. Nota-se a impossibilidade de tratar de maneira homogênea, já que há presença de pluralidades juvenis na escola, mesmo assim, há a tentativa da escola padronizar uma juventude pautada somente na transição etária da infância para adolescência e limita sua ação a partir dessa delimitação, como aponta Dayrell. (2007, p. 1107) “Nesse ponto, cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil”.

Até o momento, nos detemos na relação juventude – escola, intercalando com a expansão da educação profissional na última década e o aparecimento do IFET que introduziu um novo modelo de escola agregando formação acadêmica e de mão de obra, todavia, é necessário especificar que o que destaca essa nova modalidade é justamente a possibilidade de unir a formação acadêmica e técnica em um só espaço.

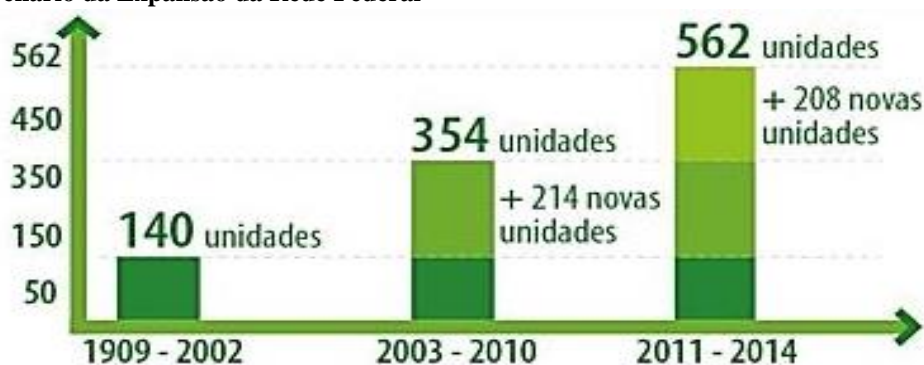
A proposta das escolas técnicas federais se inicia há mais de cem anos e sempre teve como objetivo central a formação de jovens para o mercado de trabalho, todavia com as transformações ocorridas no Sistema Federal de Ensino que resultaram em divisões da rede e a efetivação da Lei 11.892/08 que instituiu a criação do IFET, expandiu-se o número de escolas federais de formação profissional pelo país, teoricamente, isso trouxe um aumento no número de jovens atendidos por esse sistema o que possibilitou ao jovem que vivia alheio a uma escolha pautada entre trabalhar ou estudar, a possibilidade de, em curto prazo, estudar e prepara-se, com condições reais de crescimento profissional e econômico, para o mercado de trabalho, que a partir de 2008 (ano no qual passa a vigorar a Lei) também entrou em expansão.

É necessário, portanto, debater um ponto que tornou possível essa aproximação e que é um dos meus interesses para esse estudo, a presença do Ensino Médio Integrado na escola profissional que volta à realidade das escolas técnicas federais.

2.4. Os Jovens, o Ensino Médio Integrado e os Projetos de Futuro.

Já é possível perceber que, apesar de a rede de educação profissional no Brasil tenha surgido oficialmente no ano de 1909 e que desde o início tenha sido pensada para o público jovem, teve sua maior expansão em termos de oferta a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e isso ocorre paralelamente à volta do EMI. Podemos verificar isso a partir do gráfico fornecido pelo Ministério da Educação⁴ que demonstra o crescimento do número de unidades no país desde 1909 até 2014.

Cenário da Expansão da Rede Federal



Fonte: Brasil/MEC/SETEC, 2005.

O que nos interessa saber com relação à expansão do ensino profissional em nosso país está diretamente ligado aos desdobramentos da história dessa modalidade de formação que resultam na escolarização de parte dos jovens brasileiros. A Educação profissional surge para atender as demandas capitalistas que se implantavam no país a partir da expansão da industrialização e do desenvolvimento tecnológico da última década.

Destacamos, nessa pesquisa, a modalidade Ensino Médio Integrado, pois essa é a modalidade selecionada para análise. Todavia, é importante destacar a relação entre ele e a modalidade técnica, não que tal modalidade seja objeto de interesse para essa pesquisa, tão

⁴ Segundo dados do Ministério da Educação de 2011 a 2014 foram criadas 208 novas instituições de educação profissional, destas, 38 são Institutos Federais. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

pouco será debatida com profundidade ao decorrer desse trabalho, mas porque observamos que pesquisas já concluídas apontam para resultados relevantes em torno da contradição entre os objetivos da educação profissional no Brasil nos níveis técnico e integrado e a percepção dos estudantes sobre essas modalidades de ensino profissional, o que nos interessa para essa análise.

O documento oficial do Ministério da Educação, *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, aponta para as alterações na percepção de educação profissional e profissionalização que ocorreram a partir dos desdobramentos históricos do último século. Isso fica claro na descrição feita pelo Ministério da Educação

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia Brasil (2007, p. 06).

Entretanto, o fato de haver, nos objetivos da educação profissional técnica em nível médio no Brasil, a reorganização do acesso ao mercado de trabalho com propostas mais holísticas voltadas para a formação do sujeito, entra em contradição com o que apontam as pesquisas recentes. Em sua tese de doutoramento, apresentada em 2010 ao Núcleo de Pós-graduação em Educação na Universidade de São Paulo (USP), na qual discute juventude, ensino profissional e projeto de futuro no Instituto Federal de São Paulo, Loponte nos aponta essa contradição. Vejamos:

Os alunos dos dois sistemas de ensino técnico da instituição posicionam-se igualmente diante da oferta técnicos integrados ao ensino médio. Inclusive os alunos do ensino técnico – desvinculados do médio – contrariando, portanto os legisladores, pois ao concordarem com a oferta de ensino integrado, discordam do modelo que estão cursando, cuja justificativa de reforma do ensino à época foi para atender aos trabalhadores e os jovens que buscavam inserção imediata no mercado de trabalho (2010, p. 169).

Conquanto, as pesquisas já apontem para uma percepção positiva dos jovens com relação ao EMI, a problemática que envolve essa modalidade de ensino ainda está longe de ser rompida e esbarra com as propostas da escola no Brasil para todo o Ensino Médio. Primeiro, a distância entre as especificidades das juventudes e proposta de Ensino Médio atualmente que se distanciam a cada dia e criam um clima de vazio entre os ideais de ambos

desembocando na estratificação das práticas escolares que não acompanham os avanços que a tecnologia, a modernização dos recursos de comunicação entre outras coisas trazem aos jovens. Como nos mostra Cruz et al (2014, p. 62):

É nesse cenário de conflitos ideológicos que se veem os jovens, diante de dilemas que afetam profundamente o seu “*olhar para o futuro*”. Esse quadro mostra o perfil de jovens afetados pela desigualdade social e pelo fator competitivo e seletivo do mundo contemporâneo. Suas nuances retratam jovens sem acesso à educação, sem capital cultural e financeiro para competir com jovens de outras classes sociais no mercado seletivo do mundo do trabalho, jovens que, sob o jugo de ações governamentais mal direcionadas, esperam a oportunidade de ter a educação profissional como meta em seus anseios. Estes são fatores que incidem - contundentemente - na evasão escolar.

Segundo a recorrente atitude da escola em não reconhecer a presença das juventudes como algo móvel, heterogêneo e que não se dá somente pela delimitação da faixa etária por exemplo. Como nos diz Rodrigues (2012, p. 03):

É certo que não se pode ignorar a noção da fase do ciclo vital que compreende justamente o período entre a infância e a fase adulta, marcada pelas mudanças físicas e biológicas da puberdade. Toma-se essa análise apenas como ponto de partida dada a necessidade de fazer o recorte operativo e situar os sujeitos sociais em um determinado contexto histórico e social. Entretanto, não é mais possível tomar os limites etários como os parâmetros únicos e primordiais para a compreensão do que significa ser jovem na atualidade.

Atualmente, parece haver, no Ensino Médio, uma involução, uma paralização das ideologias e, portanto, dos seus objetivos. Ou uma resistência em permanecer reproduzindo antigas práticas para atender a uma geração que avançou, que resinificou-se e que não se conforma mais com os moldes de outras décadas. Portanto, para que se estabilize uma linha de ações entre o Ensino Médio e os ideais juvenis é necessário prioritariamente conceber as juventudes como construção sociocultural que variam de acordo com os contextos históricos.

Posteriormente, é necessário partir dessas concepções das juventudes para que se faça uma mobilização das práticas no Ensino Médio que caminhem para a evolução e se adequem às perspectivas dessas juventudes, aos anseios dos jovens e seus projetos de futuro.

O EMI, como parte do Ensino Médio, inaugura uma nova perspectiva, pois através da união de técnica e ciência, apresenta objetivos mais significativos para os jovens que o escolhem, como discorre Cruz et al (2014, p. 64):

Nesse cenário, emerge a educação profissional integrada. Uma educação transformadora, em que ciência, cultura e trabalho se interagem, numa formação para o trabalho e para a vida. É uma oferta de ensino que ressignifica a educação: reordenando o sentido/identidade assumindo, não só formar o jovem para o trabalho mas, para o exercício da cidadania respeitando o *singular* peculiar a cada indivíduo.

Nos próprios princípios filosóficos do EMI elabora-se um ideal de escola e de educação que se sobrepõe aos princípios do Ensino Médio regular, o que demonstra um anseio por transformação na vida profissional das camadas jovens e por atender às suas novas perspectivas. Com reflete Ramos (2005, p. 06):

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Ainda que os princípios filosóficos do EMI, tanto quanto seus objetivos e sentidos, sejam claros uma questão é crucial para entender a percepção dos jovens sobre esses princípios: há uma consciência formada por esses jovens sobre a importância dos princípios do EMI para seus projetos de futuro quando optam por esse curso ao invés do ensino regular?

Saber disso compreende um dos mais importantes interesses dessa pesquisa. Para fazer essa abordagem é importante ouvir os jovens, faremos isso no IFS, mas algumas pesquisas já incorrem nessa análise e já dão algumas respostas. Para Cruz et al (2014, p. 6)

O papel socioeducativo da escola é multifuncional. Corre o risco de não desempenhar bem suas funções, perdendo-se em um emaranhado de leis e pedagogias, que nada têm a ver com a pedra angular fundamental de todo o processo: o educando e sua bagagem cultural, política, econômica e social. [...] A perspectiva de futuro dos jovens brasileiros depende do ensino e dos valores que lhes são repassados, respeitando-se os seus direitos e peculiaridades individuais, sociais e econômicas. Possibilitando-lhes a evolução do saber libertador e transformador do seu modo de existência. [...] A escola ocupa um espaço importantíssimo no olhar para o futuro, no falar em esperança, no vislumbrar um ideal de vida, no crer na sua capacidade de interagir e de intervir, nas diversas esferas da vida. Nessa premissa, vê-se erigir uma escola ativa. Entretanto, a escola pública para alcançar seus objetivos, depende do apoio e dos recursos dos vários setores que compõem as políticas públicas de ensino. É imprescindível que o governo honre o compromisso de promover uma educação igualitária e de qualidade.

Diante disso, é possível afirmar que é inerente à escola contribuir com a reflexão dos jovens estudantes sobre a escolha das suas decisões. O que se oferta como ideal da escola reflete inevitavelmente nos horizontes vislumbrados pelos jovens, que, por mais que

discordem dos objetivos da escola, têm que se submeter às ofertas educacionais do seu país. Isso implica consequentemente em atitudes e escolhas nem sempre condizentes com o que, de fato almejam para suas vidas e carreiras profissionais.

Vivemos um período de instabilidade, por um lado existe a força do poder dominante, por outro a imparcialidade ou a incompreensão de parte dos jovens sobre esse poder e ainda a luta dos movimentos jovens que nem sempre é bem conduzida e tenta se opor a um Estado que contradiz os ideais democráticos tornando cada vez mais difícil a luta desses jovens. Em parte isso é resultado de anos de uma escola que, ou reproduziu os ideais do capitalismo, ou não formou para uma análise apurada e crítica dos processos de ascensão social, nas palavras de Cruz et al (2014, p. 70):

Enquanto isso, a juventude caminha a passos lentos, ou permanece estagnada. Sob o jugo dos problemas socioeconômicos do país, revela incertezas, desesperanças e descrédito quanto a sua capacidade como ser pensante e (re) construtor da própria história de vida. [...] O pensar no futuro para a juventude brasileira está atrelado à herança cultural da família. Esta não permite à grande maioria de filhos da classe trabalhadora idealizar uma projeção de vida diferente daquela a qual estão submetidos. Por essa razão, o que se vê é um grande contingente de jovens evadidos da escola pública e precocemente inseridos, sem nenhuma qualificação profissional, no mercado de trabalho.

Isso nos permite pensar sobre a qualidade das escolhas profissionais dos jovens brasileiros quando vão ocupar vagas decisivas em empresas ou cargos públicos para preencher espaços de importante função em não só para o futuro deles mesmos, como para o traçado histórico do país. É importante destacar que a falta de crítica na hora de fazer as escolhas resulta em escolhas mal feitas e que afetam diretamente a vida desses jovens e do país. Cruz et (2014, p. 70) afirmam que:

Assim se encontra a juventude brasileira. Jovens que, pela sua subsistência e de seus familiares, pela falta de oportunidade em conciliar estudo e trabalho, passam a congregar um segmento da sociedade submetido à força da ideologia hierárquica dominante. Jovens que, sem a oportunidade de adquirirem uma educação profissional que lhes permita a inserção integral no mundo do trabalho, realizam uma mão de obra precária e de baixo custo, gerando um ciclo vicioso que evidencia a segregação social, ética, cultural e econômica existente no país.

Isso incorre logicamente na necessidade de uma formação profissional consistente e mostra a importância da formação integrada para esses jovens que lhes dê a oportunidade de refletir sobre suas escolhas, sobre si mesmo, sobre seus futuros e as consequências disso para o seu país e para a sociedade da qual faz parte. Dar-se aí a urgência em o EMI trabalhar as

perspectivas de futuro desses jovens o que se monta como um grande desafio para um Estado cada vez mais refém do capitalismo e do neoliberalismo.

Conclui-se, então, que esse panorama nos mostra que há ainda muito a se desvendar na relação do jovem com a escola e com uma escola de ensino médio integrado, sobretudo no que se refere às expectativas de futuro que crescem no solo das instituições de ensino profissional.

Foi pensando nisso que desenvolvi a questão e os objetivos dessa pesquisa. Há um projeto de futuro quando esses jovens optam por essa modalidade de ensino? Essas questões ainda são bastante latentes atualmente, embora já se tenha alguns resultados que nos direcionam para respostas a essas questões.

Já há inúmeras pesquisas em torno de juventudes, escolarização, educação profissional, mas, ainda temos poucas pesquisas desenvolvidas que possam subsidiar dados precisos no que se refere à relação da escolarização das juventudes e seus projetos de futuro, dar-se aí a importância de novas abordagens como a aqui proposta. Pretendo, desenvolver uma análise que resulte na abordagem das consequências da escolarização nos projetos de futuro dos jovens estudantes do IFS.

Nesse sentido, desenvolvo essa pesquisa na intenção de ampliar os horizontes interpretativos em torno do debate social sobre juventude(s), educação profissional e projetos de futuro no Estado de Sergipe, Estado que me acolheu, possibilitando-me criar desdobramentos para o debate educacional no que se refere à educação profissional no seu Instituto Federal.

No modelo de ensino profissional para a formação de mão de obra, que por ter suas raízes na história, se readéqua às condições sócio-políticas que lhes são apresentadas hoje. Problematicar a relação *juventude e escola* para assim responder ao problema central dessa pesquisa é fundamental, pois nos ajuda a compreender por um lado a tentativa de unificação de uma identidade jovem promovida pelo enrijecimento do currículo desse modelo de escola e por outro, pelas concepções pós-modernas de fragmentação das identidades.

Portanto, três tópicos conceituais organizam a temática: juventude, escola e projetos de futuro. Juntos, esses tópicos delineiam o foco do nosso interesse para essa pesquisa que se propõem saber da relação das juventudes com sua escola considerando o fato dessa propor um ensino voltado à formação para o trabalho.

Para Abramovay e Castro (2006, p. 205) em relatório publicado pela Organização das Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil em 2006:

Dentro da temática Trabalho e Renda, a de se reconhecer que se por um lado, historicamente, os jovens integram um seguimento populacional que enfrenta grandes dificuldades de inserção na atividade econômica; por outro são também considerados como um dos contingentes populacionais com melhor qualificação média, e grande flexibilidade para se adaptarem ao surgimento de novas oportunidades.

Até aqui falamos da relação das juventudes com a escola, mais especificamente, com a escola profissional e iniciei a relação entre eles e a possibilidade de alcançar uma formação acadêmica e profissional simultaneamente, assim, o Ensino Médio Integrado torna-se ideal para adentrar nessa relação. Sobre isso Borges (2009, p. 01) afirma:

O Ensino Público Brasileiro inserido dentro da estrutura capitalista moderna, adquire características próprias deste modo de produção. Isto é, em uma sociedade flexível, pautada no mercado de trabalho, a educação tem que cumprir com a formação dos jovens com a finalidade de ocupar futuras vagas neste sistema. Esta afirmação está presente na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) do ano de 1996. Consta em seu conteúdo que a formação do Sistema de Educação deve ser voltada a formação para o mercado de trabalho e para a cidadania.

O Ensino Médio Integrado, esse que será a modalidade de ensino analisada nessa pesquisa ressurgiu junto aos IFET's a partir do Decreto 5.154/04 e, em resposta às pressões sociais e de intelectuais da educação, substituiu o Decreto 2.208/97 que visava a ligeira formação de profissionais para atender a necessidades pontuais das empresas. O EMI, instituído em 2004, une as séries finais da Educação Básica com a formação técnico-profissional, possibilitando uma dupla formação e correspondeu às ideologias suscitadas depois da posse do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Esses novos contornos na educação brasileira, trazidos pela expansão do ensino profissional e até certo ponto pela volta do EMI, acabaram alterando a relação das Juventudes com a escola. Para Sposito e Souza (2014, p. 41):

Os movimentos que incidem sobre a expansão do que hoje consideramos a educação básica inicialmente se alicerçaram no desejo de mobilidade social ascendente, aos poucos diluído pela crise dos anos 1980 e 1990, que redundaram na busca da escola como um fator que, embora não assegurasse, permitiria, ao menos, certa estabilidade nos padrões de consumo e de sobrevivência, a denominada tese do 'mal necessário', mas insuficiente para assegurar a melhoria de vida.

Essa análise incide sobre o Ensino Médio Regular, embora, é possível ampliá-la para o EMI, visto que apresenta uma dupla possibilidade de mobilidade, profissional e acadêmica, a partir do momento em que articula duas modalidades/terminalidades da escolaridade básica.

Pais (1990) afirma que dentre os diversos problemas sociais que afetam a juventude está “a dificuldade de inserção profissional” (p. 143). Portanto, o EMI se coloca como uma possibilidade ímpar para uma dupla ascensão, por um lado a permanência na escola regular, exigência cada vez mais forte num país em que ocorreu uma significativa projeção de acesso ao Ensino Superior e para isso a dependência de um certificado do Ensino Médio; e por outro lado, a formação que possibilita certificação que direciona seu portador ao mercado de trabalho. Embora, discorrendo sobre o ensino médio regular, Sposito e Souza (2015, p. 41) reiteram:

Desse modo, verifica-se que o eventual crescimento das matrículas do ensino médio também ocorreu em conjunturas não marcadas pelo crescimento econômico, com índices significativos de desemprego, sobretudo entre os mais jovens. Se esse quadro não afastou totalmente os segmentos juvenis da escola, certamente ele interferiu no modo como esse público se relacionou com a instituição educativa as últimas décadas.

Analisar essa perspectiva, mesmo que do ponto de vista do ensino médio regular, leva à uma reflexão acerca da imponência do EMI, presente no IFET, sobre as perspectivas de futuro dos jovens que, consciente ou inconscientemente, nele ingressa. Há uma perspectiva clara de futuro, por parte desses jovens, quando optam por essa modalidade de ensino? É realmente uma opção? Existe uma vinculação entre o papel da escola e seus projetos de futuro? Problematicar essas questões está no cerne dessa pesquisa.

Nesse capítulo, procurei estabelecer uma ideia de juventudes, baseada na perspectiva de diferentes autores que desconstruem as definições forjadas pelos governos e instituições públicas. Posteriormente, delimitei uma relação entre essas juventudes e a escola e, ainda, desses com os seus projetos de futuro a partir da opção pelo EMI. Para isso, pautei uma breve explicação sobre essa modalidade de ensino como quebrantadora do problemático e histórico antagonismo entre formação para a cidadania e formação para o trabalho.

A partir dessa análise, é que fundamento essa pesquisa, possibilitando a demarcação do aparato metodológico necessário para a busca dos resultados dessa investigação. Esse marco metodológico está delineado a seguir e esclarece os caminhos que trilho para alcançar resultados que cumpram a principal proposta da pesquisa, o debate das categorias juventude-escola, educação profissional, projeto de futuro.

CAPÍTULO III: Metodologia

Alegações extraordinárias exigem evidências extraordinárias

(Carl Sagan)

Essa pesquisa tem como perspectiva metodológica a recolha e a avaliação de dados, para analisar, através da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, o papel que os jovens atribuem a escola para a construção dos seus projetos de futuro. Sobre isso Filho e Gamboa (1999) afirmam que:

[...]. Os diferentes níveis tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa require métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em últimas instancias, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única ratio e aceitação do pluralismo teórico – metodológico nas ciências humanas e da educação. (p.54).

Assim, a pesquisa de campo busca o estudo dos sujeitos e suas relações com as instituições, ou estuda as próprias instituições e/ou grupos. Nesse sentido, “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos, tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises” (RUIZ, 1976, p.50).

Pesquisar é, antes de tudo, escolher. Num universo de possibilidades e questionamentos que se abre em nossa área de pesquisa essa é, sem dúvida, a mais difícil missão para o pesquisador. Traçar a metodologia e, portanto, fazer essas escolhas foi a mais demorada tarefa.

Nesse sentido, num campo de tanta diversidade que é a escola e, ainda, num momento em que a educação profissional em expansão nos traz uma diversidade tão grande de elementos a serem investigados, foi difícil escolher o que pesquisar e cumprir a necessidade de retirar um recorte para analisar mantendo a qualidade da pesquisa. Entretanto, rememorando a frase do cientista Carl Sagan citada no início desse capítulo e que tão bem representa o que penso, “Alegações extraordinárias exigem evidências extraordinárias”. Esse capítulo representa o que fiz para responder a questão da pesquisa bem como alcançar o objetivo de pesquisa, apresentado nesse capítulo.

Questionar é o primeiro papel de quem pesquisa. Sendo assim, pude observar que as tentativas de conceituar a juventude, para além das perspectivas teóricas, acabam por ser moldadas pelas instituições e governos de maneira reduzida, como nos mostra Pais (1990), ora a uma faixa etária, ora a um conjunto de pequenos grupos separados por diferenças sociais latentes entre si.

Ou seja, juventude é um conceito que unifica uma identidade jovem. Essa definição desafia não somente àqueles que demandam os sujeitos dessa unidade, como, e principalmente, o debate sociológico que vê nesse momento, denominado por Hall (2006) como *pós-modernidade*, um período desafiador para unificações, o momento no qual as identidades se fragmentam.

Nessa análise, a escola se posiciona como uma dessas instituições que forjam uma identidade juvenil, sobretudo, no modelo de ensino profissional para a formação de mão de obra, que mesmo tendo suas raízes na história, se readéqua às condições sócio-políticas que lhes são apresentadas hoje.

Problematizar a relação *juventude – escola* para assim responder ao problema central dessa pesquisa é fundamental, assim o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (*campus* Aracaju) foi escolhido para elaborar a nossa análise. O determinante para isso foi a própria história desse Instituto que tem suas raízes ligadas à primeira virada na história recente da educação profissional, a Lei 8.948/1994, quando surgiu como Escola Técnica Federal (EFET). Selecionamos o modelo da rede, Ensino Médio Integrado por entendermos que mais se apropria do que queremos especular.

A partir deste panorama e das motivações pessoais apresentadas, emerge para nós o seguinte problema de pesquisa: *Na perspectiva do estudante “jovem”, que papel a escola ocupa na construção dos seus projetos de futuro?* A este problema associamos as seguintes questões de pesquisa: Há planejamento, consciência, projetos quando esses jovens optam por estudar no IFS? Eles protagonizam seus projetos de vida? Há espaço para projetos quando escolhem o IFS como escola e o Ensino Integrado como modalidade? Qual a percepção de jovens sobre a relação juventudes e escola?

Para investigar o problema e responder às questões, esta pesquisa, de caráter essencialmente qualitativo apresenta os seguintes objetivos:

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo Geral

Analisar o papel que os alunos do EMI do IFS atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro.

3.1.2.Objetivos específicos

- 1- Traçar um perfil dos alunos do EMI do IFS;
- 2- Identificar e analisar os motivos que os levaram a optar pelo IFS e pelo modelo EMI;
- 3- Caracterizar as expectativas dos alunos ingressantes e concludentes em relação ao curso;
- 4- Verificar a compreensão dos “jovens” estudantes do EMI sobre as juventudes;
- 5- Identificar e analisar os projetos de futuro elaborados pelos alunos do EMI.

3.2. Campo de Pesquisa

Os caminhos que me trouxeram até o campo de pesquisa se fundam especificamente pela minha experiência pessoal como professora do Ensino Médio. Meu desejo de pesquisar o Instituto Federal de Sergipe se inicia entre os anos de 2012 e 2013 quando eu, então professora da Educação Básica, testemunhava constantemente o esforço de alguns dos meus alunos na perspectiva de conquistar uma vaga no Instituto Federal de Sergipe, esforços que, à época, se assemelhavam aos que empregavam para alcançar sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A partir daí surgiram inquietações que geraram a curiosidade em torno dos impactos do IFS na identidade dos alunos sergipanos. Parti desse histórico e foi por ele que pude delinear as questões que nortearam análises que vinha fazendo desde o período que antecedeu a escrita do meu projeto para a seleção do mestrado. Essas análises referiam-se ao crescimento da educação profissional no Brasil, sobretudo no período referente aos governos dos presidentes da República Luís Inácio Lula da Silva (mandatos de 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (mandatos de 2011 a 2016), e mais especificamente depois do surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no estado de Sergipe. A partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, como escola de formação profissional, apresenta um modelo de ensino que agrega um grupo de jovens estudantes, os quais por algum motivo (que foram analisados nessa pesquisa) traçam suas

histórias de escolarização numa instituição cujo foco é a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O IFS se apresenta, entre as instituições de EP no estado de Sergipe, como o mais importante centro de formação profissional atual e historicamente. Além disso, a presença do EMI, modalidade a qual me propus pesquisar, foi crucial para que o escolhesse como campo de pesquisa.

Todavia, diante da impossibilidade de pesquisar os nove *campis*⁵ no estado, dediquei-me ao Campus de Aracaju, visto que apresenta melhor possibilidade logística para que pudesse recolher os dados, ainda me interessa o fato de essa unidade ser a que hoje tem o maior número de alunos matriculados na modalidade EMI em todo o estado e de ficar localizada na capital, espaço propício para a diversidade de juventudes as quais pretendemos conhecer e pesquisar. Portanto o Instituto Federal de Sergipe, campus de Aracaju é o campo onde foi desenvolvida essa pesquisa.

3.3. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos de primeiro e último ano do EMI nos seis cursos integrados ofertados pelo Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju, quais sejam: Alimentos, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Química. Planejei selecionar de maneira aleatória quatro alunos de cada curso (dois do primeiro ano e dois do último ano de cada um deles) que formariam uma amostragem de 24 alunos, entretanto, alguns fatores contribuíram para a redução dessa amostragem.

Primeiro tivemos problemas para encontrar os alunos, pois o Instituto ficou por mais de seis meses em greve, quando a greve terminou e finalmente encontramos o reitor precisamos aguardar sua autorização para assim poder ter acesso ao campus e as coordenadorias. Na segunda semana de tentativa, entre idas e vindas ao campus, recebemos a autorização do reitor e assim acessamos os responsáveis pelas coordenadorias dos seis cursos, só então tivemos autorização para ir até os alunos e poder apresentar a proposta da pesquisa.

O acesso ao campus, bem como aos alunos se deu a partir de reunião com o reitor e posteriormente com os coordenadores dos cursos de maneira individual, numa conversa breve foi apresentada a solicitação para aplicação dos questionários e entrevista, bem como acesso

⁵ Em Sergipe o IFES está presente nos seguintes municípios: Aracaju, Estância, Glória, Itabaiana, Lagarto, Propriá, São Cristóvão, Tobias Barreto.

às salas e alunos. Todos assinaram o pedido de autorização e permitiram a entrada nas salas, desde que com permissão dos professores. Tanto a escola, como os professores e, principalmente os alunos demonstraram boa receptividade à pesquisa e não foi necessário nenhum movimento além da conversa individual com o reitor e com os coordenadores. Direção, coordenações e alguns alunos se interessaram de tal modo pela pesquisa que sugeriram a devoluta dos resultados. Por isso acertamos que no mês seguinte a finalização do mestrado retornaria para a escola uma cópia do texto.

Todavia, nos deparamos com uma realidade que não era esperada na fase de construção do projeto, as aulas em todos os cursos ocorrem nos dois turnos e alguns cursos têm turmas do primeiro ano em um turno e turmas do quarto ano em horário oposto, isso implicou em atrasos para a recolha dos dados.

Outra dificuldade, que acabou resultando no encolhimento do número de participantes da pesquisa, se deu no curso de Eletrônica. Esse curso tem suas turmas divididas nos turnos matutino e vespertino. A turma do quarto ano que tem apenas seis alunos e estuda à tarde, segundo os professores, estava em processo de estágio e escrita do TCC. Tentamos por duas semanas encontrar com esses estudantes, mas as tentativas foram em vão, como é uma turma muito pequena ocorre de haver ausência total dos alunos nas aulas. Esgotado o prazo determinado pela reitoria e coordenadorias para a recolha de dados, tivemos que abrir mão da aplicação do questionário para esses alunos, por isso justifica-se a queda da amostragem de 24 estudantes (como estava previsto no projeto) para 22 pesquisadas.

Considerando que os *campi* organizam todos os cursos integrados de modo a serem ofertados somente no diurno, turnos matutino e vespertino, (conforme destacado nos editais para 2015 e no centro de informações do *campus*) e considerando ainda o fato de no curso de Eletrônica só termos tido acesso a dois estudantes, tivemos 13 alunos do turno matutino e 9 alunos do turno vespertino participando da pesquisa. Essa amostragem foi dividida de modo que tivemos dois alunos iniciantes e dois alunos concludentes de cada curso respondendo aos instrumentos de coleta de dados, com exceção dos alunos do quarto ano de Eletrônica, como já foi dito. Ou seja, 11 alunos do primeiro semestre e 11 alunos do sétimo semestre participaram da pesquisa. Diz-se de sétimo semestre, porque, como estamos no início do ano de 2016 os alunos do último ano (quarto ano) estão no penúltimo semestre da formação, considerando que os cursos têm oito semestres.

Justifica-se a escolha dessa amostragem, porque, a partir dos dados recolhidos com alunos que estão iniciando o curso, bem como com os estudantes que estão no último ano do EMI, será possível comparar e analisar, numa linha temporal razoável, se há mudanças sobre

esses estudantes no que se refere às suas percepções sobre a própria formação e sobre a escola como meio de transformação dos seus futuros. Cumprindo assim o objetivo geral dessa pesquisa.

3.4. Instrumentos de Pesquisa

Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário com questões fechadas e entrevista.

O questionário com questões fechadas, com os 22 alunos que foram selecionados de modo aleatório para a amostragem dessa pesquisa. Esse instrumento aborda questões referentes, ao perfil geral do aluno (idade, sexo, etc.) para que se possa traçar um perfil do grupo pesquisado, e, posteriormente com questões que tentarão captar ao que se deve a escolha por esse modelo de ensino, bem como de cada curso. As questões também trazem possibilidade de melhor compreender os sentidos que são dados pelos jovens em torno das da escola e da relação desta com seus projetos de futuro. Foram aplicados dois questionários, um para os estudantes do primeiro semestre e o segundo para os estudantes do sétimo semestre e estão demonstrados nos apêndices desse texto.

A entrevista foi aplicada a uma amostragem de 06 alunos escolhidos de modo aleatório entre os 22 estudantes que responderam os questionários. A entrevista foi gravada para uma análise posterior mais cuidadosa, com a pretensão de saber sobre os projetos que os alunos fazem (se fazem) a partir do curso escolhido, bem como da importância da escola para o alcance desses projetos.

Conseguimos êxito e identificar as alcançamos as respostas do nosso trabalho de pesquisa usando esses dois instrumentos. Julgamos essa entrevista, aplicada de maneira mais pessoal pelo pesquisador, importante por apresentar a possibilidade de identificar detalhes que a “frieza” dos questionários por si só não alcança, por não permitir o refutamento, a contradição, a expressão no discurso que só são possíveis de serem identificadas na conversa, no contato pessoal.

3.5. Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados deu-se da seguinte maneira: aplicação dos questionários para os alunos do primeiro ano e para os alunos do quarto ano. Esses questionários foram aplicados

por mim aos alunos selecionados por amostragem (indicados no tópico 3.4), encontrei com os estudantes por duas semanas nos turnos matutino e vespertino, esses momentos foram previamente agendados conforme a disponibilidade dos alunos. Nesses mesmos horários recolhi as respostas para o segundo instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista. Os alunos foram liberados pelos professores para se retirarem da sala e em duplas conheceram as questões que iriam responder. Antes de responde-las leram e assinaram um termo de consentimento, ou assentimento (visto que parte dos alunos é menor de idade) no qual se esclarecia a total liberdade do pesquisado e o sigilo absoluto de suas identidades.

A estratégia usada para garantir a efetivação das respostas aos questionários foi reunir a dupla de alunos de cada turma, ler as questões com esses alunos e aguardá-los, assim evitou-se o esquecimento ou mesmo perda do instrumento e facilitou-se a sua aplicação. A estratégia foi útil, pois os dados previstos foram recolhidos e pude auxiliar os estudantes tirando suas dúvidas em torno das questões, quando ocorreram.

De modo geral, a recolha dos dados ocorreu de maneira positiva e conseguimos alcançar os objetivos aos quais nos propomos e que estão delimitados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV: O que os dados respondem

“Todos nós vivemos de sonhos e ilusões. Eles não se destroem. Mudam de forma e se fortalecem ao renascer. Sem sonhos e ilusões a vida seria insípida, e as civilizações estáticas ou inviáveis”.

(Florestan Fernandes)

No segundo capítulo, onde faço a apresentação da metodologia, foi feita uma reflexão sobre os motivos que estimularam a escrita sobre juventudes e projetos de futuro. Uma, e talvez a mais importante, dessas justificativas foram as vivências que tive com jovens adolescentes quando lecionava no Ensino Fundamental e Médio de uma escola particular no Estado da Bahia. Esses jovens, em pleno processo de escolhas e planos para o futuro acadêmico geraram uma profunda reflexão em torno do papel que a escola exercia entre eles e os projetos que arquitetavam para os próximos anos de suas vidas.

É relevante repensar sobre isso na introdução desse capítulo, pois foi a partir da observação das inquietações desses jovens, ansiosos por prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou mesmo para passarem na seleção do Instituto Federal de Sergipe e da Bahia, que pude perceber as funções contraditórias que a escola exercia, que ora se apresentava bastante presente na vida dos seus alunos, auxiliando-os a construírem suas escolhas, ora atendia apenas ao papel de reprodutora de conhecimentos que de maneira quase automática serviriam para a aprovação em algum exame e geraria publicidade para si mesma.

Como professora, portanto, parte da escola, mesmo sabendo que em instituições particulares é comum o trabalho para a publicidade, chegava a me sentir cúmplice de algo que não sabia ao certo o que era, mas que não concordava. Foi em meio a essas observações que pude perceber também a publicidade absolutamente evidente que algumas instituições públicas faziam sobre a qualidade do seu ensino utilizando-se para isso dos resultados nas histórias acadêmicas ou profissionais dos seus alunos egressos através das notas do ENEM ou em vestibulares de algumas universidades da região isso me parecia, até certo ponto, uma mercantilização das práticas educativas.

Dentre essas instituições, a que mais chamou a atenção foi justamente aquela pela a qual os alunos mais lutavam, os Institutos Federais de Sergipe e Bahia. Considerando que a cidade onde a escola na qual trabalhava está a 110 km da capital do Estado de Sergipe, a concorrência mais forte estava centrada no IFS de Aracaju ou de outras cidades do Estado. Para aqueles alunos havia sobre o IFS uma áurea de sucesso que lhes convidavam a concorrer

a vagas na instituição sem ao menos construírem uma análise prévia sobre a escolha que estavam fazendo. À escola na qual estudavam cabia apenas o papel de concorrer com essas instituições públicas tentando, com seus resultados, sobrepor-se a elas e assegurar a matrícula desses alunos no ano seguinte.

Naquele momento a escola me parecia adoentada, pois se por um lado a instituição particular se apresentava alienante na concorrência pelos alunos, na perspectiva pública a luta era por revitalizar a própria história que entrava em decadência e tentar igualar-se à qualidade apresentada pela iniciativa privada na educação. Diante desses fatos o projeto de pesquisa foi construído e depois de leituras que resultaram em reformulações do tema e dos objetivos chegou-se à ideia final desse trabalho que tem o IFS de Aracaju como campo e os alunos do EMI como sujeitos.

Com o objetivo de analisar o papel que os alunos do EMI do IFS atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro é útil valer-se da frase do antropólogo Florestan Fernandes, citado acima na introdução desse capítulo, para fazer uma ponte entre os debates feitos a partir do levantamento bibliográfico e os resultados que foram alcançados com os instrumentos aplicados aos estudantes, e que serão analisados nos tópicos a seguir, recorro a Florestan quando afirma que sem sonhos as civilizações seriam estáticas, para assim introduzir a análise dos dados que foram colhidos.

Sonhar, embora habite o campo do utópico, se não nos serve para o domínio prático da vida, ao menos nos serve para que andemos, para que possamos traçar metas em busca de sua realização e através delas conseguir resultados na vida prática. Considerando o que foi trazido no capítulo um, quando delineamos um debate sobre juventudes, ver-se que ser jovem está além do aqui e do agora, é ligação com outras etapas e instancias da vida do sujeito que se projeta no mundo, portanto a importância de investigar onde ocorrem as ligações e desligamentos entre eles e as instancias sociais que os subordinam por boa parte da juventude (família e escola...) para compreender os seus projetos e poder vislumbrar o movimento que essas gerações farão nas próximas.

Assim, esse capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados recolhidos com os 22 alunos do IFS Aracaju considerando as perspectivas de juventudes aplicadas a essa pesquisa, bem como o que foi descrito sobre a relação dessas juventudes com a escola e os projetos de futuro.

Os tópicos a seguir foram divididos de acordo com os blocos de questões apresentados no instrumento questionário, bem como as questões abertas aplicadas através do instrumento entrevista.

Porém, antes de construir as análises em torno do que pensam esses jovens, faz-se necessário conhecê-los como sujeitos sociais e políticos e para isso foi desenvolvido um bloco especial de questões que têm como proposta delinear um perfil geral desses estudantes conhecê-los para entender as individualidades de suas escolhas, e está apresentado na sessão a seguir.

4.1. Perfil geral dos alunos pesquisados

Nesse tópico é analisado o perfil dos estudantes pesquisados no que se refere às questões sociais e sua escolarização, para, a partir daí traçar uma análise sobre as influências externas ou pessoais sobre a opção pela modalidade de ensino aqui pesquisada.

Nos quadros apresentados a seguir tem-se um panorama que apresenta o perfil geral dos alunos junto aos quais foi aplicado o questionário e a entrevista.

Quadro 01 perfil geral dos pesquisados (parte I).

QUESTÕES	RESULTADOS					
Cursos, número de alunos.	4 ALUNOS Alimentos (2 de início e 2 de final de curso)	4 ALUNOS Edificações (2 de início e 2 de final de curso)	4 ALUNOS Eletrônica (2 de início e 2 de final de curso)	2 ALUNOS Eletrônica (2 de início de curso)	4 ALUNOS Informática (2 de início e 2 de final de curso)	4ALUNOS Química (2 de início e 2 de final de curso)
Turno	Matutino e Vespertino					
Faixa etária	Dos 15 aos 20 anos					
Em qual das situações abaixo você cursou o EF?	4 ALUNOS (3 alunos de início e 1 de fim de curso) Completamente em escola pública	3 ALUNOS (1 alunos de início e 2 de fim de curso) Maior parte em escola pública			4 ALUNOS (1 alunos de início e 3 de fim de curso) Metade em escola pública	
	10 ALUNOS (7 alunos de início e 3 de fim de curso) Completamente em escola particular	1 ALUNO (1 de fim de curso) Maior parte em escola particular				
Você trabalha?	1 ALUNO (1 de fim de curso) Sim	21 ALUNOS (12 alunos de início e 9 de fim de curso) Não				

Seu pai estudou IFS?	2 ALUNOS (1 alunos de início e 1 de fim de curso) Sim	20 ALUNOS (11 alunos de início e 9 de fim de curso) Não						
Nível de escolaridade do pai?	1 PAI (1 de fim de curso) Pós-graduação	4 PAIS (3 alunos de início e 1 de fim de curso) Ensino Superior completo	2 PAIS (1 alunos de início e 1 de fim de curso) Ensino Superior incompleto	6 PAIS (3 alunos de início e 3 de fim de curso) Ensino Médio	3 PAIS (2 alunos de início e 1 de fim de curso) Ensino Médio incompleto	2 PAIS (2 alunos de fim de curso) Ensino Fundamental	3 PAIS (3 alunos de início de curso) Ensino Fundamental incompleto	
Sua mãe Estudou IFS?	0 ALUNOS Sim	22 ALUNOS (12 alunos de início e 10 de fim de curso) Não						

Fonte: elaboração própria a partir dos dados dos alunos entrevistados.

Quadro 02 perfil geral dos estudantes (parte II).

QUESTÕES	RESULTADOS						
Nível de escolaridade da mãe?	1 MÃE Pós-graduação	5 MÃES Ensino Superior completo	1 MÃE Ensino Superior incompleto	10 MÃES Ensino Médio	1 MÃE Ensino Fundamental	3 MÃES Ensino Fundamental incompleto	1 MÃE Ensino Técnico
Outro familiar ou responsável por você estudou no IFS?	10 ALUNOS Sim	12 ALUNOS Não					
Nível de escolaridade do responsável ou familiar?	5 FAMILIARES Ensino Superior	2 FAMILIARES Ensino Médio			1 FAMILIAR Ensino Fundamental incompleto		

Fonte: elaboração própria a partir dos dados dos alunos entrevistados.

Os quadros, anteriormente apresentados, nos mostram um retrato dos jovens de todos os cursos integrados em início e final de curso. Optei por entrevistar dois alunos do primeiro e dois alunos do sétimo semestre, somando quatro alunos de cada curso (com exceção dos alunos do quarto ano de Eletrônica, por motivos já esclarecidos na metodologia), desses quatro alunos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, projetei as questões do primeiro bloco de modo a tornarem claro o perfil básico desses estudantes, bem como as influências familiares para a escolha do curso e da escola.

Algumas adversidades puderam ser notadas na aplicação dos instrumentos. Um exemplo está na segunda questão do questionário que perguntava sobre o turno de estudo dos alunos, alguns preferiram marcar os turnos matutino e vespertino, sob o argumento de que em dado momento da formação estudam em tempo integral.

Como já foi dito, também não foi possível aplicar os questionários com os dois alunos do sétimo período (quarto ano) do curso de Eletrônica. Firmamos com as coordenadorias dos cursos que os instrumentos seriam aplicados a dois alunos do primeiro e dois alunos do sétimo semestre, todavia, os alunos do sétimo semestre desse curso estavam em pleno processo de estágio e produção do Trabalho de Conclusão de Curso e por isso se ausentaram das aulas por duas semanas (destaco que a liberação da reitoria e das coordenadorias para o meu acesso ao campus estava prevista por apenas duas semanas), mesmo com muita insistência da nossa parte e vistas constantes às salas durante as duas semanas, não consegui encontrar os alunos do último semestre. o que implicou na redução do número de sujeitos pesquisados, o trabalho, então, da previsão de 24 para 22 alunos pesquisados.

No questionário também não foi destacado o espaço para o curso de Alimentos, em lugar dele foi posto espaço para o curso de Rede de Computadores, resultado de um choque de informações entre o site e a realidade do instituto, pois, segundo informações da reitoria, o site não é mantido com a frequência necessária o que implica em informações ultrapassadas, como a informação de que o curso de Rede de Computadores era um curso integrado. Precisei, então, solicitar aos alunos que anotassem a próprio punho um espaço para marcar a opção do curso de Alimentos. Me refiro a esses dois fatos, por entender que a pesquisa, sobretudo, a pesquisa qualitativa, requer mais cautela, disciplina e observação do que supomos.

Felizmente, essas eventualidades não contribuíram para reduzir a qualidade da pesquisa, mas mostraram que os instrumentos são decisivos para o encontro com os resultados e que para a pesquisa é preciso discernimento e, sobretudo, estratégias para lidar com as adversidades que inevitavelmente surgem no decorrer do processo de trabalho com

indivíduos. Ainda assim, o questionário atendeu aos objetivos para os quais foi proposto. Acima estão três quadros que são compostos pelas questões do primeiro bloco de análise do questionário e trazem os perfis dos alunos dos seis cursos integrados presentes no campus de Aracaju.

Os jovens pesquisados estão divididos entre: sexo (onze meninas e onze meninos) e faixa etária (entre os quinze e vinte anos). Existem vários argumentos destacados pelos jovens que contribuem para atrasos na formação, alguns deles já estão com mais de dezenove anos e atribuem o atraso na formação como resultado de greves, segundo os próprios alunos em depoimentos informais, para além do questionário, muitos deles estão há mais de quatro anos na instituição e ainda não concluíram a formação por conta desse atraso. O argumento não se sustenta, visto que os instrumentos não buscaram alcançar essa resposta, entretanto, penso ser importante que no arcabouço de justificativas e principais reclamações dos estudantes estão os problemas de organização burocrática da instituição.

Atualmente, inclusive, esse é um dos maiores problemas enfrentados pelos estudantes do IFET, as constantes greves acabam por criar um quadro de insegurança nos alunos com os próprios futuros, ainda assim, a maioria deles preferem atrasar suas carreiras para não abrir mão da concorrida vaga no Instituto. Na ação de abrir mão do tempo, mesmo pertencendo a uma geração considerada imediatista, os jovens demonstram a importância dada a um certificado do Instituto. Esse fato aponta para um dado intrínseco às juventudes hoje, a ausência de uma identidade social e a insegurança com o futuro os forçam a supervalorizarem os instrumentos que lhe põem no jogo profissional ou acadêmico. Sobre isso Sposito (2008) afirma:

Os diagnósticos que demonstram a recente expansão também indicam a presença de problemas estruturais graves, muitos deles derivados do tipo de proposta educativa que é oferecida à maioria dos jovens. Mas é preciso considerar a questão a partir de outros ângulos. Para a maioria dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. Qualquer pesquisa qualitativa sobre esse segmento que busque conhecer os modos de vida ou de sua família encontra sinais visíveis da importância dessa conquista. Nas casas, é comum observar-se a foto do jovem no dia da entrega do diploma do ensino médio. Prática semelhante é verificada, atualmente, nas classes médias, cujos pais se orgulham de poder acompanhar a festa de conclusão do ensino superior de seus filhos, sendo também uma vitória do ponto de vista da família. (p. 87)

Essa consideração feita por Sposito, guia-nos para observações primordiais para essa pesquisa. No quadro 01, onde se traça um perfil dos estudantes, é possível perceber que entre

todos os pais e mães dos jovens pesquisados, apenas 11 conseguiram concluir o Ensino Superior, entre esses um pai e uma mãe chegaram à pós-graduação. Para ampliar ainda mais essa análise, é preciso destacar que dos vinte e dois pais e vinte e duas mães, seis apenas iniciaram o Ensino Fundamental não chegando a concluí-lo.

Seguindo na direção do debate de Sposito (2008), dar-se aí a importância atribuída por esses alunos à certificação de conclusão de curso no IFS, eles superam seus pais. Nesse sentido essa superação, não lhes parece somente uma forma de se sobreporem a eles, mas de engrandecer os seus esforços. Isso se confirma nas considerações feitas pelos próprios alunos. Quando afirmam que estudar no IFS foi uma forma de atender à vontade das famílias e, sobretudo quando em ampla maioria afirma que esperam adquirir bons empregos e boa formação profissional a partir da aquisição dos seus diplomas.

A presença feminina em todos os cursos apresenta uma nova consideração que a integração do ensino médio e técnico traz para a formação profissional. Um campo que historicamente foi ocupado por homens cada vez mais se torna espaço para mulheres, inclusive nos cursos que classicamente eram direcionados para o público masculino, como os cursos de Eletrônica e Eletrotécnica, por exemplo.

Desses meninos e meninas, apenas 4 fizeram todo o Ensino Fundamental em escola pública, 10 cursaram todo o Ensino Fundamental em escola particular, 3 fizeram a maior parte em escola pública, mas também estudaram em escolas particulares e 4 alunos cursaram metade do Ensino Fundamental em escola pública. Em comparação a escolarização nas instituições privadas, vê-se que dos 22 alunos: 1 fez a maior parte dessa etapa de formação em escola particular. Numa referência geral, a maioria absoluta dos alunos forma o corpo discente da iniciativa educacional privada.

O que esses números nos dizem? O objetivo específico número um dessa pesquisa pretende traçar um perfil dos alunos do EMI do IFS, para alcançá-lo é que elaboramos as categorias de análises trazidas no primeiro bloco de questões e apresentados nos quadros nessa direção podemos afirmar que as respostas que buscamos na pesquisa foram alcançadas.

Num panorama em que a maior parte dos alunos pesquisados vêm de escola particular, pode-se fazer duas considerações imprescindíveis. Primeiro, a reafirmação da reprodução de dívidas sociais históricas com as classes menos abastadas. Sendo o IFS uma das escolas públicas com os melhores resultados no cenário nacional⁶, evidentemente, gera uma maior

⁶ Em 2011, o IFS foi considerado o 10º melhor Instituto Federal do Brasil. Fonte: portal do MEC acesso em 15 de fevereiro de 2016.

visibilidade e consequentemente maior concorrência, assim, como também se pode ver nas universidades federais, a concorrência por vagas em instituições de qualidade e gratuitas acaba sendo alavancada e o resultado é uma maior abertura para aqueles que foram melhor preparados, isso gera panoramas como os mostrados pela pesquisa, no qual a maior parte dos estudantes vêm de escola particular.

Por outro lado, o IFS apresenta uma política de cotas que acaba por equilibrar o número de estudantes entre classes mais e menos abastadas. Considerando que os governos vêm adotando a política de cotas como forma de pagamento de dívidas históricas, sobretudo, no campo da educação, esse dado nos chama a atenção por gerar um equilíbrio entre mais e menos abastados, mas continuar sustentando a ideia de que a escola para os mais pobres apresenta formação mais precária que é compensada em outros níveis ou espaços de formação.

Para traçar uma análise a partir desses dados é necessário recorrer aos fatores históricos amplamente discutidos por Bourdieu. Ao tratar da escola francesa, ele mostra que antes do alargamento da oferta do ensino secundário havia uma explícita separação entre os estudantes do Ensino Primário e os secundaristas, que, inclusive se estendia até aos professores. Para ele, essa separação se intensificava à medida que a oferta de ensino secundário demonstrava maior qualidade e uma envergadura para o prosseguimento para outros níveis acadêmicos, inclusive havia um claro esforço para a permanência dessa separação, como o próprio autor nos mostra:

O antigo estado do sistema escolar tornava os limites fortemente interiorizados; fazia com que se aceitasse o fracasso ou os limites como justos ou inevitáveis... Por exemplo, os professores e professoras primários eram pessoas selecionadas e formadas, conscientemente ou inconscientemente, de tal maneira que eram separadas dos camponeses ou dos operários, permanecendo, no entanto, afastadas dos professores do secundário. Ao 'colocar na situação de "secundarista"', mesmo sendo essa precária, jovens que pertencem a classes para as quais o ensino secundário era inacessível anteriormente, o sistema atual encoraja estes jovens e suas famílias a esperar aquilo que o sistema escolar assegurava aos estudantes secundaristas no tempo em que eles não tinham acesso a estas instituições Bourdieu (1983, p. 05).

Podemos analisar as condições demonstradas no ensino brasileiro, partindo de sua história. Antes do alargamento da oferta de EM para as classes populares, quando ainda era privilégio para os ricos, havia uma áurea diferente em torno desse nível de ensino, uma perspectiva diferente, que, como foi explanado no primeiro capítulo desse trabalho de

pesquisa, agia de modo a manter a distancia entre os filhos das elites e os filhos dos trabalhadores. Bourdieu aponta ainda que:

Entrar no ensino secundário é entrar nas aspirações inscritas no fato de aceder ao ensino secundário num estágio anterior ir à escola secundária significa se "vestir" com a aspiração de se tornar professor secundário, médico, advogado, escrivão, todas as perspectivas que a entrada na escola secundária abria no entre guerra (BOURDIEU, 1983, p. 05).

Partindo desse pressuposto, pode-se perceber que também no Brasil a ideia que se fazia de EM antes de ser atributo das classes populares guardava uma importância diferenciada da apresentada hoje, “Ora, quando os filhos das classes populares não estavam no sistema, o sistema não era o mesmo” Bourdieu (1983, p. 05). Com o alargamento da oferta da oferta do EM e a introdução das escolas secundárias na vida dos filhos dos trabalhadores o que ocorreu foi um redirecionamento dos seus objetivos. Bourdieu afirma que:

Há a desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a "qualidade social" dos detentores dos títulos. Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se torna acessível a pessoas sem "valor social" (1983, p. 05).

Entretanto, os dados demonstram que há uma visibilidade significativa sobre o IFS atualmente. Como explicar esse fenômeno? É fato que no Brasil ocorreu uma baixa na qualidade, bem como um esfacelamento nos objetivos do EM, a partir do momento em que os jovens das classes populares adentraram na escola secundária, entretanto, o IFS apresenta considerável visibilidade e procura no cenário secundarista nacional. Nos capítulos desse trabalho destacamos o distanciamento entre a proposta de EM e as alterações identitárias dos jovens, o que é aguçado pela análise sociológica de Bourdieu, todavia, os dados mostram que, em relação ao IFS essa aceção é contrária. Para pensar sobre isso podemos considerar que dos 22 alunos, apenas 2 têm pai que estudou no IFS, 10 têm parente ou outro responsável egresso do IFS e nenhum dos estudantes têm mãe que fez algum dos cursos no Instituto.

Os dados mostram, ainda, que a escolarização dos pais dos alunos varia muito e demonstra distância do ensino técnico ou superior. Dos pais dos 22 alunos apenas 1 tem pós graduação, 4 têm Ensino Superior completo, 2 têm Ensino Superior incompleto 6 completaram o Ensino Médio, 3 têm Ensino Médio incompleto, 2 têm Ensino Fundamental, 3 não completaram o Ensino Fundamental e somente 1 tem formação técnica. No que se refere

à escolarização das mães dos alunos pesquisados 1 tem pós-graduação, 5 têm Ensino Superior, 1 ainda não concluiu o Ensino Superior, 10 têm Ensino Médio, 1 tem Ensino Fundamental completo, 3 não completaram o Ensino Fundamental e somente 1 tem Ensino Técnico.

Em relação à escolarização dos demais parentes responsáveis por esses jovens pesquisados e que têm influência direta sobre eles, os dados variam significativamente. Considerável parte dos alunos se eximiram de responder a questão doze do primeiro bloco, pois declararam não ter parentes próximos que tenha estudado no IFS, por conta disso, consideraram desnecessário ou impossível atribuir resposta a essa questão. Esse vácuo nas respostas é representado no quadro por uma linha horizontal. Dos dados que foram obtidos a partir dos alunos que forneceram resposta a essa questão. Podemos ver que de 8 parentes ou responsáveis pelos alunos que estudaram no IFS: 5 têm Ensino Superior, 2 têm Ensino Médio e 1 não completou o Ensino Fundamental, mas fez curso Técnico no IFS.

Os dados nos possibilitam afirmar que o que influenciou a escolha não foi, necessariamente, experiências anteriores vividas por pessoas próximas com o ensino ofertado na instituição, tão pouco o nível ou tipo de formação dos responsáveis diretos pelos estudantes. Ainda que os dados contradigam a perspectiva apresentada por Bourdieu, podemos analisar que o que justifica o fato de, mesmo sendo o IFS sendo uma escola que oferta EM público e mesmo havendo uma gradativa crítica à escola, sobretudo ao EM, o IFS se sustente como modelo de escola e de EM e que garanta efetiva participação entre as melhores escolas do país. O fato é que com a integração do ensino propedêutico e do ensino profissional, os Institutos Federais fizeram nascer a esperança em uma escola que, de fato trouxesse sentidos e significados, todavia, em algumas das considerações feitas pelos alunos entrevistados, percebe-se que esses sentidos e significados sobre os Institutos estão de tal modo implantados na sociedade que não conseguem definir com precisão os motivos pelos quais optaram pelo Instituto, bem como pelo EMI. Assim, torna-se necessário entender os caminhos que levaram esses jovens a optarem pelo IFS em detrimento de outras escolas da rede pública e particular de ensino em Aracaju. Os quadros apresentados no tópico a seguir ampliam as possibilidades de fazer essas análises.

4.2. Eu e minhas escolhas.

Não é nova a produção em torno da relação aluno-escola, os escritos sobre essa relação por muitas vezes bastante estreita se alargam pelo mundo e, sobretudo, pelos países da América do Sul, desde a queda das principais ditaduras no continente e o avanço simultâneo das novas teorias educacionais. No Brasil, essa relação é abordada desde a década de 1930 quando Anísio Teixeira, trazendo as perspectivas americanas do filósofo Jhon Dewey, juntamente com os demais pioneiros da Educação Nova, introduziram um novo olhar sobre a escola, mais humano e democrático.

Evidentemente, se consegue fazer essa análise sem a necessidade de ir tão longe na história da educação para pensar sobre as relações que os principais pensadores brasileiros estabeleceram sobre aluno e escola, mas é importante fazer essa alusão aos anos trinta para dar ênfase necessária a larga distância histórica que o debate sobre aluno e escola permeia os escritos e ações em nosso país. Posterior aos pioneiros da educação, Paulo Freire inaugurou no Brasil uma nova forma de entender educação e aluno e consequentemente entender escola e aluno. Com a teoria freiriana sobre letramento, por exemplo, pudemos ver que a perspectiva de escola libertadora que deve transcender os limites impostos pelas ditaduras políticas ou sociais e tomar contornos amplos o suficiente para se tornar democrática e heterogênea.

Por outro lado, a perspectiva da escola libertadora foi amplamente contestada por autores do campo da Sociologia da educação. O embate entre uma corrente de pensadores que veem na escola campo para libertação e os que discordam desse pensamento ganhou força nas três últimas décadas. Charlot (2013, p. 217; 218) afirma que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sociopolítico e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos meios de comunicação de massa; a transmissão verbal dos conhecimentos de uma pessoa para outra está fora de moda, em face das novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sociopolítico, critica-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e até por não ser capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu presa. A escola, enfim, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo no qual vivemos e que desconhece as novas formas culturais que ocupam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de estar inadaptada à sociedade atual.

Entender essa relação partindo desses dois pontos de vista, de uma educação libertadora e, portanto, de uma escola libertadora e por outro lado de uma escola inadaptada às realidades que lhes são propostas na atualidade se faz urgente nos novos debates da educação.

No primeiro capítulo, abordei o significativo atraso da escola quando pretende educar os jovens, o caminhar da escola distancia-se cada vez mais do caminhar das juventudes, há uma discrepância entre esses dois elementos, a escola teima em repetir suas práticas clássicas, mesmo sendo espaço para jovens cada vez mais envolvidos com os avanços e com os problemas que a sociedade moderna deixou de herança.

Entender essa relação é condição crucial para essa pesquisa. Por isso, nesse tópico analiso os motivos que levaram os jovens a optar pelo EMI e como avaliam essa opção, partindo dos princípios apresentados no capítulo um desse texto no que se refere a atual formação do jovem brasileiro e a crise de percepção e crítica que se sobrepôs as escolhas de vida desses jovens. A partir disso é avaliada a importância e a necessidade de uma reflexão para os avanços do EMI.

Para tratar dessa análise, recorro a dois dos objetivos específicos de pesquisa: (2) identificar e analisar os motivos que levaram os estudantes a optar pelo modelo EMI; e (3) caracterizar as expectativas dos alunos ingressantes e concludentes em relação ao curso. Foi para atender a esse objetivo que construí o segundo bloco de questões do questionário e os dois primeiros blocos de questões da entrevista aberta. Os tópicos do questionário, bem como da entrevista abordam questões sobre a escolha da escola e do curso, por isso esse tópico é construído com análises simultâneas das tabelas com os dados do questionário e das respostas das entrevistas.

Quadro 03 “Eu” e minhas escolhas (parte I).

QUESTÕES	RESULTADOS					
Estudar no IFS foi?	9 ALUNOS Desejo da família	9 ALUNOS Desejo próprio	4 ALUNOS Influência de amigos			
Se estudar no IFS foi um desejo pessoal, qual das alternativas melhor representa o que despertou seu desejo?	6 ALUNOS Boa formação profissional	1 ALUNO Formação cidadã	1 ALUNO Formação profissional e cidadã	1 ALUNO Sucesso Profissional	2 ALUNO Adquirir Certificado E emprego	1 ALUNO A escola é bem conceituada
Para você o que é EMI? (Aplicada ao 1º semestre)	4 ALUNOS Curso profissionalizante	4 ALUNOS Curso de Ensino Médio	2 ALUNOS Não têm ideia formada		1 ALUNO Não respondeu	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados dos alunos entrevistados.

Quadro 04 “Eu” e minhas escolhas (parte II).

QUESTÕES	RESULTADOS			
Agora que está começando seu curso no IFS quais são suas expectativas? (Aplicada ao 1º semestre)	5 ALUNOS Boa formação profissional	4 ALUNOS Cursar bom Ensino Médio	2 ALUNOS Conseguir logo um emprego com bom salário	
Você tinha expectativas com relação ao IFS ao iniciar o seu curso? (Aplicada ao 7º semestre)	7 ALUNOS Boa formação profissional	1 ALUNO Cursar bom Ensino Médio	1 ALUNO Conseguir Certificado	2 ALUNOS Não tinham expectativas
Você acredita que ao final do curso essas expectativas serão atendidas?	2 ALUNOS (1º semestre) Não	2 ALUNOS (1º semestre) Não tem ideia	7 ALUNOS (1º semestre) Sim	
	3 ALUNOS (7º semestre) Sim completamente	7 ALUNOS (7º semestre) Sim parcialmente	7 ALUNOS (7º semestre) Não	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados dos alunos entrevistados.

Os quadros, demonstrados acima, apresentam as repostas dos alunos ao segundo bloco de perguntas usadas no questionário. Essas questões referem-se aos fatores que levaram à escolha pelo EMI e pelo IFS, bem como às expectativas com essas escolhas. O questionário, como pode ser visto nos apêndices desse trabalho, diferem entre questões feitas para os alunos do primeiro período e questões direcionadas aos alunos do sétimo período, as questões, tabuladas nos quadros acima, serão analisadas separadamente quando forem diferentes e simultaneamente quando forem iguais.

A primeira questão – *estudar no IFS foi?* – foi utilizada nos dois questionários. A partir das respostas dadas pelos alunos pode-se perceber que, dos alunos do primeiro semestre 4 alunos afirmaram que estudar no IFS foi um desejo apenas da família, 5 alunos afirmaram que a escolha pelo IFS foi uma decisão baseada apenas em desejo próprio e 2 alunos disse que a escolha pelo IFS foi feita a partir da influência de amigos.

Igualmente, no grupo de alunos do sétimo semestre 5 alunos disseram que a escolha pelo IFS foi apenas da família, 4 alunos atribuíram a escolha pelo IFS aos desejos pessoais e 2 aluno afirmou que a escolha se deu por influência de amigos.

O segundo tópico, também idêntico nos dois questionários traz a seguinte pergunta – *se estudar no IFS foi um desejo pessoal, qual das alternativas abaixo melhor representa o que despertou seu desejo?* – dos alunos do primeiro semestre apenas 6 alunos responderam a essa pergunta, pois os que atribuíram a resposta “Escolha familiar” à primeira pergunta, não viram sentido em dá resposta a questão seguinte.

Dos alunos que responderam a pergunta 2 alunos responderam que a escolha se deu por entenderem que no IFS teriam uma boa formação profissional. 1 aluno respondeu que a escolha se deu por acreditar que o IFS possibilita boa formação cidadã, 1 aluno atribuiu a escolha a boa formação profissional e cidadã e 1 aluno disse que fez a escolha por acreditar que o IFS proporciona sucesso profissional e um aluno afirmou que escolheu o IFS porque este possibilita um certificado que permitirá rápida entrada no mercado de trabalho.

Respondendo a mesma pergunta os alunos do sétimo semestre forneceram os seguintes dados: 2 alunos afirmaram que a escolha pelo IFS proporcionará boa formação profissional, 1 aluno atribuiu a escolha ao o alcance de um certificado que possibilitará entrada rápida no mercado de trabalho e um aluno afirmou que fez a escolha por a escola ser bem conceituada.

A terceira questão do questionário aplicada apenas ao primeiro semestre – *para você o que é o Ensino Médio Integrado?* – foi respondida por onze alunos, desses 4 afirmaram que o EMI é um curso profissionalizante, 4 afirmaram que o EMI é um curso de Ensino Médio e

alunos disseram que não têm ideia formada sobre isso e 1 aluno (não explicou o motivo) não respondeu a essa questão.

A quarta questão aplicada aos alunos do primeiro semestre traz: - *agora que você está começando seu curso no IFS quais são suas expectativas?* – em resposta a essa questão 5 alunos responderam afirmando que esperam ter uma boa formação profissional, 4 alunos disseram que esperam cursar um bom Ensino Médio e 2 alunos afirmaram que esperam conseguir logo um emprego com bom salário.

Questão semelhante foi aplicada aos estudantes do sétimo semestre, muda-se apenas as noções de tempo da pergunta – *Você tinha expectativas com relação ao IFS ao iniciar o seu curso?* – dos 11 alunos que responderam a essa questão 7 alunos afirmaram que esperavam conseguir uma boa formação profissional, 1 aluno disse esperar, à época, cursar um bom Ensino Médio, 1 aluno disse que esperava conseguir um certificado e assim alcançar um bom emprego e 2 alunos afirmaram não ter nenhuma expectativa quando iniciou o curso.

A quinta e última questão do segundo bloco no questionário dos alunos de primeiro semestre diz: - *você acredita que ao final do curso essas expectativas serão atendidas?* – 2 alunos disseram não acreditar, 2 alunos afirmaram ainda não ter uma ideia formada sobre isso e 7 alunos responderam sim e afirmaram acreditar na efetivação dessas expectativas.

A questão – *essas expectativas foram atendidas?* – aplicada aos alunos do sétimo semestre, teve as seguintes respostas: 3 alunos afirmaram que as expectativas foram atendidas completamente, 7 alunos disseram que as expectativas foram atendidas parcialmente e apenas um aluno afirmou que nenhuma das suas expectativas foram atendidas.

O que se pode perceber a partir desses dados é que há uma distância entre o modo como os alunos de início e final de curso justificam a opção por cursar o EMI no IFS a maneira como enxergam o papel da escola e do curso para o alcance de suas expectativas.

Ver-se que há ainda, por parte dos alunos iniciantes total desconhecimento sobre a própria identidade do curso quando afirmam que o EMI é apenas um curso de Ensino Médio ou apenas um curso profissionalizante ou que não têm ideia sobre o que é essa modalidade. Isso fica evidente quando, num total de onze alunos de seis cursos diferentes percebe-se que nenhum deles afirmou que o EMI é uma modalidade de ensino que integra os níveis médio e técnico.

O desconhecimento desses alunos em torno da própria escolarização aponta para o risco de fracasso da escola no que se refere à atuação em torno dos próprios papéis. A escola não parece estar cumprindo com o papel de introduzir esses jovens numa realidade que será deles por quatro anos proporcionando assim a possibilidade de avaliar as próprias escolhas. É

importante destacar que nem sempre a entrada desses jovens no EMI do IFS é fruto de uma escolha pessoal, com se pode ver nas respostas que dão quando são questionados sobre quem fez a opção pelo EMI do IFS e as perspectivas que os motivaram ou aos seus familiares para fazer essa opção.

Como os dados mostram, num total de vinte e dois alunos oito deles afirmaram ter sido uma escolha apenas da família a entrada no instituto, 4 alunos afirmaram ter feito o processo seletivo e a matrícula baseado apenas em influência de terceiros, como amigos e parentes e 10 alunos atribuíram aos próprios desejos a entrada no Instituto. Isso resulta num total de 12 alunos que iniciaram seus estudos no IFS apenas por influências externas às deles. Percebe-se que a escolha, influenciada por outras pessoas, por cursar o EMI nessa instituição resulta em uma distância entre o aluno e a percepção do impacto que as próprias ações têm sobre suas vidas e seus futuros e a escola, por outro lado, se posiciona alheia a esses fatos deixando de lado o papel de interação entre o aluno, suas escolhas e seus projetos. A distância entre os estudantes e o entendimento sobre o papel da escolarização para seus projetos de futuro pode ser percebido também a partir das respostas dadas na entrevista aplicada a um estudante de cada curso totalizando seis estudantes entrevistados. Para que as identidades dos jovens entrevistados sejam mantidas, os denominarei aqui usando as seis primeiras letras do alfabeto.

Algumas respostas da entrevista chamaram a atenção e dão sentido ao que aqui pretendemos analisar. A maioria dos alunos de primeiro semestre afirmou que a escolha pelo IFS está sendo proveitosa e que mesmo sem fazer ideia prévia sobre o IFS foram surpreendidos e estão gostando da experiência. Respondendo a questão - *Entre tantas escolas de Ensino Médio em Aracaju você escolheu estudar no IFS, como está sendo essa experiência?* - O aluno A que está cursando o primeiro semestre se posicionou da seguinte maneira:

Bem, é bem melhor do que na minha antiga escola, porque as pessoas aqui elas são diferentes uma das outras e, ao contrário de como era onde eu estudava antes as pessoas não aceitavam como os outros eram antigamente e aqui todo mundo aceita todo mundo, mesmo com as diferenças, mesmo com a diversidade e isso é muito legal, além de que os professores são bem formados, a maioria deles, alguns, nem todos, mas a boa parte sim e eu acho essa experiência maravilhosa, eu não me arrependo em nada de ter entrado aqui. (A – aluno do primeiro ano do curso de informática).

Quando me pediram pra entra, quando eu... a primeira vez que eu vi falar sobre o IFS, é, eu perguntei com é que era o ensino, o cara disse “olha cara, parece com o da UFS as pessoas são totalmente largadas, você faz o que você quiser, entra e sai quando você quiser, você pode ou não assistir aula, você decide seu horário, decide se vai estudar” aí eu fiquei feliz e vim pra cá, então (risos) eu posso dizer que a ideia que eu tinha e a ideia que foi, foi bem real não teve muita discrepância entre as ideias e minhas expectativas, não

eram das melhores, então... alguma foram até superadas (risos) eu achei que seria pior é... apenas isso não difere tanto do que eu pensava não. (B – aluno do quarto ano do curso de Química).

É possível analisar, a partir dos dados fornecidos pelos questionários e pela entrevista, perceber que não há uma insatisfação dos alunos com relação à “escolha” pelo EMI no IFS, mas há, até certo ponto, uma atitude imparcial, quase ingênua e pouco crítica dos alunos em torno das próprias ações e daqueles (país, amigos, escola) que interferem direta ou indiretamente nelas e consequentemente em seus futuros.

Há uma atitude ingenuidade e pouca crítica quando o tema é o papel do próprio curso. Como foi apresentado acima, a partir das respostas diretas traídas pelos questionários, a maioria dos alunos, mesmo os do quarto ano, não conseguem definir de maneira literal os sentidos do EMI, nem os que são determinados pela Lei destacada no início desse trabalho, tão pouco os sentidos individuais que o curso tem, ou deveria ter sobre suas próprias vidas.

Podemos confirmar isso quando analisamos as respostas dos alunos quando questionados sobre o Curso Integrado e as diferenças entre ele e o Ensino Médio Regular. Os alunos D, E e F, questionados sobre a avaliação que faz do EMI responderam:

Pra mim é muito bom, porque a gente termina o Ensino Médio já com um curso técnico que vai ajudar numa melhor carreira profissional, no caso (D – aluno do primeiro ano do curso de Eletrotécnica).

Olha, eu acho que, que é bom pro aluno, é está sempre, é... ocupado com algo útil que ele faz e é, serve de aprendizado pra ele, é uma boa experiência. (E – aluno do primeiro ano do curso de Eletrônica).

Então, é um pouco puxado, porque você vê as matérias do Ensino Médio, normais e as do curso, mas é muito gratificante quando você se identifica com o curso, quem não gosta sai, muitos saem no primeiro período, mas quem gosta fica até o final. (F – aluno do quarto ano de Alimentos)

Todavia, os mesmos alunos, numa atitude contraditória, responderam a pergunta - *em sua opinião existem diferenças entre o Ensino Médio regular e o EMI?* – da seguinte maneira:

Sim, principalmente o curso técnico né? E a carga horária, é muito maior e o número de matérias é muito maior do que o Ensino Médio normal. (D – aluno do primeiro ano do curso de Eletrotécnica).

Sim, porque o integrado a gente tem o curso técnico e já vai, vai, já é diferente principalmente no currículo e a gente aprende coisas é... de outras áreas mesmo da física, já tem uma diferença, a gente tem as matérias técnicas que são bem diferenciadas do que a gente tá acostumado a aprender. (E – aluno do primeiro ano do curso de Eletrônica).

Existem, eu acho que no integrado você é muito mais cobrado e você é muito mais preparado também pra faculdade. (F – aluno do quarto ano de Alimentos).

Fica claro, na resposta desses alunos, que a compreensão sobre o que é o EMI, bem como o sentido de cursá-lo ainda não é clara. Quando limitam as diferenças entre o EMR e o EMI apenas ao currículo, ao número de matérias ou de aulas, reduzem a filosofia dessa modalidade, e mostram que não conhecem a história e os objetivos do EMI que volta ao cenário brasileiro com a intenção de minimizar os impactos da formação elitista ou meramente voltada para a mão de obra e manutenção das classes empobrecidas. Esses alunos, não conseguem fazer uma crítica dessa filosofia, tão pouco a escola consegue mostra-los que, para além de questões burocráticas, o EMI pretende trazer uma formação científica, humana, e profissional, provam assim que a escolha pela modalidade, em sua maioria, ainda é de fato alienada.

Apenas um estudante foi enfático ao dizer que as expectativas que criou sobre o EMI do IFS não foram atendidas. Quando questionei se as expectativas com relação à escola estavam sendo atendidas, obtive a seguinte resposta:

Não, porque como eu falei, lá fora você tem que... uma ideia de que é perfeito, é algo muito avançado, mas quando você chega aqui você percebe que é só um pouco diferente, um pouco melhor do que a maioria das escolas públicas. (C – aluno do quarto ano do curso de Edificações).

Numa síntese geral sobre a escolha do curso e da escola, bem como as expectativas em torno do curso, o que pode-se dizer é que ainda há uma atitude imparcial ou muitas vezes impensada na hora de escolher o curso e que isso implica numa ação pouco crítica dos alunos em tono dos seus projetos ou mesmo do papel que a escola ocupa para que eles se efetivem. É importante salientar mais uma vez que os sujeitos para os quais apliquei os questionários e a entrevista e sobre os quais esse trabalho de pesquisa de debruça são considerados jovens, tanto pela faixa etária, que, segundo o Estado e as instituições determina a juventude, quanto pelos princípios que norteiam as novas noções sociológicas e cria uma nova categoria, as juventudes.

Sendo as juventudes a categoria central dessa pesquisa, a análise sobre o que os jovens pesquisados pensam sobre ser jovem e sobre o que lhes apresentam como juventude para assim entender o papel que a escola ocupa entre eles e seus projetos de futuro é ponto central nessa pesquisa. O tópico a seguir refere-se necessariamente a essa atividade, a de analisar o que os jovens pensam sobre si mesmos.

4.3. Ser jovem é? O olhar dos jovens sobre sua própria condição

No tópico trago os resultados em torno da compreensão dos jovens pesquisados sobre o ser jovem e as implicações disso em suas vidas a partir das percepções da sociedade sobre ele e dele sobre si mesmo e sobre suas escolhas e os reflexos delas em seus futuros. Para isso utilizo as respostas dadas na entrevista feita aos seis alunos de início e final dos seis cursos integrados do IFS. Bourdieu (1983, p. 01) afirma sobre os jovens que:

Encontramos coisas muito semelhantes nos ditados e provérbios ou, mais simplesmente, nos estereótipos sobre a juventude, ou ainda na filosofia, de Platão e Alain que designava a cada idade uma paixão específica: à adolescência o amor, à idade madura a ambição. A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos. Vemos isto muito bem no caso do esporte, por exemplo, no rugby, com a exaltação dos "bons rapazes", dóceis brutalhões dedicados à devoção obscura da posição de "avantes" que os dirigentes e os comentadores exaltam ("Seja forte e cale-se, não pense"). Esta estrutura, que é reencontrada em outros lugares (por exemplo, na relação entre os sexos) lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar.

Tomo de empréstimo as palavras de Bourdieu para iniciar a análise desse tópico. Nas afirmações do autor pode-se perceber que ele atribui à ideia de juventude a forma como culturalmente a sociedade divide e classifica os indivíduos jovens a partir daquilo que podem ofertar ao outro e de como podem fazer isso. Nos exemplos que utiliza Bourdieu nos mostra que a juventude, do modo que é apresentada socialmente não é nada além de estereótipos criados e reproduzidos culturalmente, o que dá ainda mais sentido ao título do seu texto “a juventude é apenas uma palavra”.

Todavia, o que para mim tornou-se cada vez mais evidente e que resultou no interesse em pesquisar a categoria juventudes, foi o ponto onde habita a contradição entre este pensamento de Bourdieu e o que os Estados e instituições ao redor do mundo utilizam para e “encaixotar” um conceito de juventude. Saber se a reprodução desse conceito reflete na vida dos próprios jovens é uma das missões desse trabalho. Para isso, utilizo o quarto objetivo específico – *verificar a compreensão dos “jovens” estudantes do EMI sobre juventudes*. Nesse sentido elencamos as respostas mais significativas dadas pelos estudantes que responderam a entrevista aberta.

Quando questionados sobre o que é ser jovem, os estudantes mantiveram uma relação diretamente ligada aos estereótipos abordados por Bourdieu.

Pra mim ser jovem é passar por uma confusão um rodameio de sentimentos que você não sabe o que tá acontecendo em momento algum. Tudo é muito confuso, porque é uma fase transitória, você tá passando da sua infância, que era algo onde todo mundo te falava o que fazer e não esperava muita coisa, tudo que você fazia era algo bom, já era algo “há você desenhou isso? Que lindo” mesmo que seja ridículo, mas quando você chega na adolescência é aquele momento que sempre esperam algum... subitamente todo mundo começa a apontar dedos para você, espera demais de você e isso causa confusão em muitas pessoas, por isso que eu acho que a maioria dos adolescentes fica perturbado nessa parte da vida, porque cobram demais, é coisa demais e você não tava pronto, você não ficou, não foi preparado para isso na infância e, essa questão da escola, acho que tem estudo, é mais responsabilidade é responsabilidade atrás de responsabilidade e é um rodameio de sentimentos, mas ao mesmo tempo você consegue extrair coisas boas de lá. É como se você tivesse descobrindo um novo mundo, tivesse se descobrindo e acho que a adolescência, a juventude é a parte pra isso, é a hora de você se descobrir, é a hora de você descobrir o que quer, o que quer ser, o que você é, o que você será, o que você foi, é a hora de você fazer uma reflexão sobre si mesmo e sobre o que tá acontecendo em sua volta, mas isso contribui ainda mais pra confusão que já é. Pra mim ser jovem então é você está perdido tentando se achar e com o mundo contra você. (A – aluno do primeiro ano do curso de Informática).

Cometer erros, cometer loucuras. Eu acredito que a frase que define todo jovem é ‘nunca tenha medo de morrer, tenha muito mais medo de não viver’, é... se você começar a viver de forma a descobrir você ganha muito mais, a juventude é uma etapa da vida, de descobertas, de aventuras, não é uma etapa da vida de vivência como, por exemplo, a criança e os idosos. A criança, ela tem curiosidade inocente, o jovem ele tem uma aventura indecente (risos) então vinte e nove anos, acredito que seja muito tempo. Eu espero pelo menos que num país com uma pessoa com vinte e nove anos já tenha se aventurado o suficiente (risos) porque se não vai ser difícil viver num país desse. Vinte e nove anos? (risos) (B – aluno do quarto ano do curso de Química).

Nas respostas desses alunos percebe-se que a juventude ainda é um conceito “trancafiado” em estereótipos sociais que a escola não apenas afirma como reproduz, quando se exige da tarefa de formar para a crítica ao senso coletivo. Fica evidente que as ideias de irresponsabilidade e de sonho, na mesma proporção de faixa etária ainda permeiam o imaginário do senso comum como determinantes para ser ou não jovem. Isso me faz voltar a análise para o pensamento de Pais (1990, p. 140).

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser *próprios* ou *inerentes* à fase de vida a que se associa uma das noções de – juventude –, como podem, também ser *derivados* ou *assimilados*: quer de geração precedentes (de acordo com a corrente *geracional* da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens de inscrevem [...]

Pais (1990) nos mostra que para além dos estereótipos, a noção de juventude historicamente está ligada a definições culturais. Partindo dessas análises pude sintetizar a ideia central dessa pesquisa, a análise sobre o papel que esses jovens atribuem à escola na construção dos seus projetos de futuro. O tópico a seguir trata especificamente dessa relação.

4.4. Planos para o futuro.

Esse tópico analisa a formulação, ou não, de perspectivas de futuro dos jovens estudantes do EMI do IFS em um comparativo entre as perspectivas dos estudantes que estão iniciando o curso e dos que estão em final de curso e, a partir disso, analisa se a escolha pelo IMI do IFS foi ou não consciente e se foram atendidas as expectativas com o curso.

Objetivando identificar e analisar os projetos de futuro elaborados pelos alunos do EMI, elaborei os quadros a seguir que trazem a tabulação dos dados do último tópico dessa pesquisa que foram colhidos na entrevista e no bloco três dos questionários.

Quadro 05 Planos para o Futuro

QUESTÕES	RESULTADOS				
Quais são seus planos para o futuro?	6 ALUNOS Cursar uma boa faculdade	7 ALUNOS Trabalhar com o que eu gosto	8 ALUNOS Tornar-me um bom profissional		1 ALUNOS Ainda não faço planos para o futuro
Você acredita que o curso contribuirá para o seu futuro?	1 ALUNO Não, o curso não contribuirá em nada	1 ALUNO Ainda não formei ideia sobre isso	2 ALUNOS Sim, para fazer uma boa faculdade	3 ALUNOS Sim, terei um bom emprego rapidamente e com bom salário	14 ALUNOS Sim, contribuirá com minha formação profissional
Em qual ou quais áreas você acredita que seu curso contribuirá para seu futuro?	<ul style="list-style-type: none"> • Para a entrar na faculdade; • Para entrar no mercado de trabalho 				

Fonte: elaboração própria a partir dos dados dos alunos entrevistados.

Num levantamento dos dados tabulados e expostos nos quadros acima, podemos ver que quando perguntados – *quais seus planos de futuro?* – dos 22 alunos 6 alunos responderam que é cursar uma boa faculdade, 7 alunos responderam trabalhar com o que gosto, 8 alunos afirmaram que o principal projeto de futuro é tornar-se um bom profissional e 1 aluno somente respondeu que ainda não tem planos para o futuro.

Quando foi questionado – *você acredita que o curso contribuirá para seu futuro?* - um aluno respondeu que não, o curso não contribuirá para seus projetos de futuro, 1 aluno afirmou que ainda não formou ideia sobre isso, 2 alunos disseram que o curso contribuirá auxiliando a cursar uma boa faculdade, 3 alunos disseram que o curso contribuirá para adquirir um emprego com salário alto e 14 alunos afirmaram que o curso contribuirá para a formação profissional.

Esse panorama mostra que a grande maioria dos alunos pesquisados mesmo não tendo plena consciência do real significado do EMI vê no curso e na escola uma perspectiva de futuro. A maior parte relaciona o Curso Integrado ao progresso profissional, como forma de ascender economicamente, conseguindo um bom trabalho e um bom salário.

O que se pode analisar a partir desses dados é que ainda há um entendimento por parte dos jovens que a formação integrada serve prioritariamente à formação de trabalhadores, reproduzindo assim um pensamento que historicamente se tentou ultrapassar e que está descrito no estado da arte desse texto. Para esses estudantes, o EMI mantém relação direta com o progresso econômico a curto prazo, ou como porta de entrada em outras instâncias acadêmicas, sobretudo a universidade. Nessa dimensão a escola parece servir a maioria dos alunos apenas com uma espécie de obstáculo a ser vencido ou “trampolim” para o alcance de outros objetivos.

O fato de fazer essa afirmação, não significa que esses estudantes não compreendam as funções que a escola ocupa para além do papel de cumprir uma etapa obrigatória da formação, mas que, considerando o fato de eles não compreenderem significativamente a filosofia central da modalidade que cursam, e, contraditoriamente, afirmarem que a escola e o curso serão úteis para sua ascensão profissional demonstra que o sentido que atribuem à própria formação é, em sua maioria, o de mobilizar instrumentos que os retirarão de uma condição social e os porão em outra muito mais confortável.

Na quarta coluna dos quadros desse bloco apresentei as considerações que os alunos fizeram sobre as áreas que acreditam que o curso irá contribuir futuramente, os alunos fizeram afirmações que confirmam a percepção sobre o papel do curso e da escola em seus projetos de futuro. Analisando os quadros foi possível perceber que os mesmos alunos que afirmaram que

o curso contribuirá com a entrada na universidade reiteram em seguida que as áreas nas quais o curso contribuirá serão áreas próximas dos Cursos Integrados que estão fazendo no IFS, por exemplo a aluna número dois do quadro do curso de Alimentos (quadro nº 13) afirma na terceira coluna que a principal área na qual o curso irá contribuir será no curso superior em Engenharia de Alimentos, é possível perceber também que os alunos do curso de Eletrônica e Eletrotécnica fazem conexão entre as contribuições do curso que fazem no IFS e a faculdade de Engenharia Eletrônica, bem com um dos alunos do curso de Informática alude a faculdade de Engenharia da Computação e a faculdade de Ciências da Computação como áreas nas quais o curso poderá contribuir.

Somente 2 alunos afirmam que o curso não terá utilidade prática em seus projetos de futuro, o aluno número 01 do curso de Alimentos que reafirma a ideia de que o curso não contribuirá com sua vida quando diz que gosta da área de humanas e o aluno 01 do curso de Informática que afirma que o curso não contribuirá com seu futuro, pois sonha em fazer Medicina, essa aluna, portanto entra em contradição, pois afirma primeiramente que o curso contribuirá com seu futuro pessoal e quando se refere a área de atuação diz que o curso não combina com seus anseios profissionais.

A resposta do aluno 01 do curso de Eletrotécnica é taxativa, para ele o curso contribuirá apenas com a evolução financeira, ele reafirma a resposta anterior quando deixou claro que acredita que o curso contribuirá para que encontre um bom emprego com um bom salário.

O aluno número 03, do curso de Informática, é o único entre os 22 pesquisados que faz alusão exclusiva a área pessoal e profissional reiterando a resposta anterior quando afirmou que o curso contribuirá com uma boa formação pessoal e também profissional. Chama a atenção as respostas desse aluno, pois me parece ser o mais próximo das definições do EMI que visa a formação cidadã, humana, científica e profissional.

Sintetizando, o que se pode afirmar nesse tópico é que os alunos têm consciência da importância do curso e da escola para os seus projetos de futuro, entretanto compreendem pouco sobre as escolhas que fizeram para alcançar esses projetos. Ver-se também que para eles o curso é um trampolim para um projeto maior, ora acadêmico, ora financeiro, mas, sobretudo profissional.

Todavia, nas respostas trazidas na entrevista há subsídios para ampliar a interação com essas percepções. A entrevista, em seu terceiro bloco lançou a questão – *qual papel seu curso ocupa em seus projetos pessoais?* – as respostas variaram pouco e apontam para os mesmos caminhos apontados pelos questionários.

Então, meus projetos pessoais eram completamente diferentes antes de eu entrar aqui. Quando eu entrei eu vi uma possibilidade de meio que começar a montar meu futuro com o que eu aprendo agora, porque, digamos que eu tivesse aprendido só o suficiente pro vestibular, eu iria prestar meu vestibular pra medicina eu iria passar muitos anos na faculdade depois pra me especializar em psiquiatria. Agora não, agora eu tenho o que fazer nesse meio tempo, eu vou sair daqui com um diploma, eu vou tá certificada de que eu posso (se tudo der certo) ser uma programadora, então eu tenho o que fazer nesse meio tempo, eu tenho onde me especializar, me aprofundar ainda mais enquanto eu curso o que eu realmente amo, que é a psiquiatria, medicina... então eu encaixei essa programação como algo que vai suprir minhas necessidades até que eu tenha, atinja o meu objetivo mesmo, então é uma escada provisória (A – aluno do primeiro ano do curso de Informática)

Um de não muito destaque (risos), ele está, se em escala de zero a cinco, três. Engenharia Civil cinco (risos) mais ou menos isso. (A – aluno do quarto ano do curso de Química).

Hum... primeiramente, ter um... ser um bom profissional, receber um bom salário, construir minha vida né? Ter uma casa, dá uma boa vida aos meus pais, essas coisas. (E – aluno do primeiro ano do curso de Eletrônica).

Essas respostas apontam para a confirmação do que venho tratando a partir dos questionários, tanto para os alunos de início quanto para os alunos de final de curso as perspectivas com o EMI, mesmo quando se questiona sobre projetos pessoais, estão centradas no campo profissional, desde a facilitação da entrada na universidade até a evolução profissional e, portanto econômica.

Questionados sobre o papel do curso nos projetos profissionais os alunos continuaram a apontar o EMI e o IFS como apenas caminhos para um plano maior, como se pode ver. Lançada a pergunta E, em seus projetos profissionais, qual papel ocupa o curso?, E respondeu: “*Nenhum, é só pra fazer Engenharia Civil*” (E – aluno do quarto ano do curso de Edificações). Na fala de E, pode-se perceber claramente que o curso é visto com rito de passagem, como um instrumento a mais para se chegar à uma profissão que certamente não será a de técnico em Edificações.

Quando questionados sobre os projetos profissionais para os próximos cinco anos os alunos foram taxativos em afirmar que querem ter concluído o curso superior e está trabalhando ou está adiantado nos períodos da faculdade e trabalhando provisoriamente como técnico, apenas para garantirem-se financeiramente até a conclusão do curso superior.

Daqui há cinco anos? Então, eu creio que eu vou está trabalhando com edificações e ao mesmo tempo, paralelamente fazendo o, a faculdade no Ensino Superior (C – aluno do quarto ano de Edificações)

Dentro de três é... conseguir um estágio em São Paulo, por conta de familiares, porque hoje em dia é assim né? (risos) depois de meu estágio em Engenharia Civil voltar pra cá, terminar o curso, o curso exatamente cinco anos inclusive, e provavelmente voltar pra trabalhar lá, se não lá aqui (B – aluno do quarto ano do curso de Química)

As questões de número quatro e cinco, do bloco três da entrevista, referem-se diretamente ao papel da escola para os projetos de futuro, respectivamente: (4) *Para você qual é o papel de uma escola para os projetos de futuro dos alunos?* (5) *você acredita que sua escola contribuirá para o seu projeto de futuro de alguma maneira? De que forma?*

Essas questões finalizam o conjunto de perguntas aplicadas através dos questionários e da entrevista e são decisivas para uma visão geral na análise sobre o papel atribuído à escola pelos jovens estudantes do EMI.

Embora até aqui as análises venham apontando para o reconhecimento do curso e da escola apenas como meios de condução para a universidade ou para um o sucesso profissional, as respostas às questões quatro e cinco demonstram que em algum lugar na interpretação desses alunos, há em parte um reconhecimento da importância da escola não somente como meio, mas como parte da formação social, política e humana do sujeito. Em resposta a questão quatro, temos as seguintes afirmações:

Bom, é importante, através da escola ele vai entendendo como a vida funciona e vai escolher o que ele quer pro seu futuro (E – aluno do quarto ano de Edificações).

Sim, bastante. O IFS ele me ajudou a me tornar uma pessoa mais madura até por, é não deixar tudo de mão beijada, entendeu? Ele propõe que o aluno ele corra atrás das coisas, dos objetivos, dos projetos que aqui também tem. As pessoas, os alunos podem fazer projetos de pesquisa, então ele vai fazendo com o que o aluno ele amadureça, tanto na área da escola, quanto na área profissional (F – aluno do Quarto ano de Alimentos).

Esses alunos deixam claro que acreditam na escola como um espaço social que não se limita apenas ao papel de abrir as portas par o progresso econômico e acadêmico, mas que é campo de outras interações sociais e de formação humana. Entretanto o que se pode destacar é que mesmo seguindo esse pensamento, esses alunos não têm consciência plena de que em seu curso e em sua escola essas funções são formalizadas, sistematizadas e demonstram que reproduzirem um discurso do consciente coletivo sobre escola sem uma crítica apurada em torno do que afirmam.

Apenas dois alunos apresentaram uma crítica mais consciente do papel da escola para eles e seus projetos de futuro.

A escola é... eu acredito que ela só tem duas... duas coisas importantes que ela deveria fazer, o problema é que a escola quer fazer mais, por exemplo, o professor deveria só ensinar o aluno a escrever, mas ele não, ele quer ensinar o aluno a escrever e a ler isso é um problema imenso. Na escola eu deveria apenas aprender os assuntos que eu quero aprender, no sentido de que eu quero aprender tais assuntos, eu vou para esses assuntos e aprendo, se o curso exige que eu saiba de outros eu não vou conseguir cursar o curso se não quiser assistir essas matérias, a escola ela faz com que você seja obrigado a

enquadrar-se em matérias que você sabe no final que pro seu futuro profissional não será necessário, porém, por isso ela acaba criando uma gama de conhecimentos maior. Eu acredito que a escola, ela é um lugar onde você treina para algo mais difícil do que você vai fazer. Você nunca, a escola sempre vai ser mais difícil do que o que realmente é o que você vai trabalhar, ela sempre vai ser mais difícil. (B – aluno do quarto ano do curso de Química).

Assim, eu não gosto muito de escola, porque é como se me botassem numa cadeira e falassem “aprenda isso, porque todo mundo precisa aprender isso”, mas eu não concordo com isso, porque têm coisas que eu não quero aprender, se eu não quero aprender qual o sentido de eu aprender aquilo? Eu entendo que é necessário, mas... além de que eu não concordo como sistema de provas, então, pra mim escola é algo... um muro pra você pular, como você tava falando, por mais que eu ache que ajude na formação profissional de uma pessoa sim, eu acho que poderiam existir modos, métodos mais efetivos para isso. (A – aluno do primeiro ano do curso de Informática).

Na fala desses alunos remonto o pensamento de Charlot (2013) quando trata do isolamento escolar. Retomo um pensamento recorrente nesse texto que diz respeito à imprecisão da escola em atender às atuais necessidades dos jovens, sobretudo por esse isolamento, por tirar-se como um recorte exclusivo da sociedade e não com parte inerente a ela.

Esse isolamento socioeconômico da escola repercute na própria escola. Ele gera numerosos problemas escolares, mas esses são vividos como dificuldades pedagógicas, sem que sua origem social seja claramente percebida, a própria organização da instituição escolar como ambiente separado da sociedade exclui, de fato, a juventude da vida social. Charlot (2013, p. 282).

Nas palavras dos alunos A e B fica claro esse isolamento e a incoerência entre o que o aluno espera da escola e o que a escola entende com necessário para a vida dele. Esse é talvez o principal motivo para que não haja por parte dos alunos uma compreensão da escola, tão pouco do curso como meios de formação integral, mas sim, nas palavras de A como “um muro pra você pular”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi iniciada relatando os caminhos pelos quais percorre o pesquisador. Destacamos as dificuldades e os prazeres da pesquisa, chegamos, então, ao fim do trabalho destacando os prazeres que a pesquisa pode nos doar. Embora árdua, a tarefa de analisar uma realidade sobre o crivo sociológico, ao seu final, é marcadamente prazerosa, sobretudo, quando o tema em questão inaugura uma nova percepção em torno dos objetos estudados.

Retomando as etapas da escrita, iniciamos fazendo uma análise sobre a educação profissional no Brasil, atenuando os movimentos na história que rearticularam e refizeram por diversas vezes a postura do Estado e as percepções dos jovens sobre o papel da formação para o trabalho e o local que os jovens, filhos das classes trabalhadoras, ocuparam em cada período da história da EP. Posteriormente, destacamos as definições que criaram o paradigma da juventude e a transição desse paradigma para acepções sociológicas mais modernas que fundaram o debate em torno da pluralidade de jovens e fundou as reflexões sobre juventudes.

Minuciamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e a recolha dos dados e, por fim, chegamos às análises desses dados. Aqui, na tarefa de sintetizar o resultado dessas análises, se pauta o momento mais delicado e difícil da escrita, pois entendemos que a tarefa de concluir um trabalho de pesquisa é também arriscar-se a reconstruir as formas de enxergar e interpretar os objetos pesquisados.

Nos apropriamos, assim, dos resultados das análises para que se cumpra o objetivo de analisar o papel que os jovens alunos do IFS atribuem à escola para seus projetos de futuro. Nessa tarefa, pudemos perceber que as engrenagens que compõem a sociedade atualmente refletem o que pensou Bourdieu (1983) sobre juventude, esse termo de fato “é apenas uma palavra”, no sentido de afirmar que o termo em si, como está sendo posto desde o início do século XX, em suas mais variadas fases, se esvazia de sentido quando é analisado apenas como um conceito geracional, contrariando o que historicamente foi levantado pela Sociologia como nos apresenta Feixa e Leccardi (2010).

Sociologicamente, portanto, as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas. Em outras palavras: não há padronização do tempo para medir ou prognosticar seu ritmo. Do ponto de vista sociológico, uma geração pode ter dez anos, ou como aconteceu nas sociedades pré-modernas, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades tradicionais, apresentar apenas uma geração sociológica. Elas cessam quando novos e grandes eventos históricos – ou, mais frequentemente, quando lentos e não catastróficos processos econômicos, políticos e

de natureza cultural – tornam o sistema anterior e as experiências sociais a ela relacionadas sem significado. (p. 191).

No contato com os estudantes e suas intervenções com as respostas dadas aos questionários e entrevistas pode-se dizer que o que determina as juventudes, hoje, é necessariamente a pluralidade que o próprio termo impõe. Ser jovem implica muito mais do que está numa faixa etária determinada por teorias ou pelo Estado, na tentativa de padronizar uma geração para poder atendê-la politicamente, vai além do pertencimento a um grupo cujas ações do Estado precisam ser aplicadas com o objetivo de organização ou minimização de problemáticas sociais.

No que se refere à relação desses jovens com o curso e a escola, os resultados confirmam que os jovens estudantes do IFS não têm clareza dos significados, tão pouco das funções formais do EMI, isso fica claro quando, dos 22 alunos pesquisados, apenas 9 afirmaram que estudar no IFS foi um desejo e uma decisão pessoal.

Ficou evidente também que apenas para 4, dos 22 alunos (sendo esses estudantes de final de curso), o EMI é um curso de Ensino Médio. No mais, 4 alunos afirmam que é um curso profissionalizante e os demais não responderam ou não souberam opinar. Os estudantes mostram-se inseguros, mesmo em final de curso, na hora de conceituarem o EMI e no momento em que se pede para diferenciar o EMI do EMR eles atribuem a diferença entre ambos a alterações burocráticas no que se refere ao currículo e organização sistemática das disciplinas. Veem no EMI um curso meramente técnico e exato que se distancia das ciências humanas e sociais. Percebe-se que a maior parte dos estudantes atribuem pouco valor as disciplinas específicas do Ensino Médio (Sociologia, Filosofia, etc.) e que, por outro lado, supervalorizam a formação profissional.

Nas considerações feitas pelos alunos pode-se perceber que a não compreensão dos sentidos do EMI se dá, principalmente, pela forma como chegam a eles, em sua maioria, os estudantes acabaram escolhendo fazer um curso integrado por influências externas, da família, ou optaram por estudar no IFS e fazer o EMI no calor das emoções, seguindo amigos.

Pode-se afirmar, assim, que um dos fatores que fazem recair sobre os jovens os estereótipos da juventude como um conceito inflexível é o pertencimento a ligações externas como a família. No ato de pertencer percebe-se a submissão à escolha da escola e do curso o que implica numa ação muitas vezes alienada ou forçosa e, por isso, numa não compreensão dos espaços que ocupam na sociedade, nesse caso, na escola. Esses jovens têm projetos de futuro, isso ficou evidente em cada resposta apresentada, o sonho de uma carreira profissional bem sucedida é o maior e mais evidente deles.

Conclui-se, a partir disso, que tanto o curso integrado, quanto, e sobretudo, a escola representam para eles muito mais um espaço de obstáculo, ou que se configura como obstáculo, do que necessariamente o de instrumentos de crescimento humano, científico, intelectual e realização de projetos de futuro. Poucos foram os alunos que deram a escola o *status* de parte essencial para a formação integral humana. Ao contrário, atribuíram a ela o papel de muro, de obstáculo, de mal necessário. Nos posicionamentos dos alunos, percebe-se que há uma pressa em ultrapassar esse “muro” e chegar, o mais rápido possível, à realização dos seus projetos.

Assim, em resposta a questão central dessa pesquisa (na perspectiva do estudante “jovem”, que papel a escola ocupa na construção dos seus projetos de futuro?) vê-se que a escola, nesse caso o IFS de Aracaju, ocupa para os jovens estudantes do EMI um papel de etapa, nem sempre agradável, pela qual, por imposição burocrática, o jovem tem que passar para chegar à realização dos seus projetos de futuro. Nesse sentido, a escola não ocupa para esses jovens a posição de parte do processo de amadurecimento e formação integral do sujeito, mas de obstáculo, necessidade imposta a eles e que brevemente tem que ser superada, que serve somente para ensiná-los uma profissão provisória como parte de um projeto maior que se consolidará num bom curso universitário e, por fim, no sucesso profissional e, conseqüentemente, econômico. Preocupa-nos fazer essa conclusão, porque chegamos ao fim dessa pesquisa com a resposta a qual buscávamos, mas, por outro lado, com outras inquietações que se resumem numa questão perturbadora que cabe ainda em outras análises: Para onde caminha a escola?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, Juventudes:** o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.

ANDRADE, Aline Silva de. **Jovens Urbanos:** Estudo de caso de um programa social para jovens moradores da metrópole paulistana. São Paulo: USP, 2014.

ANDRADE, Maria Odete dos Reis de Carvalho. **A Transição Escola – Trabalho em Cabo Verde:** Os sentidos da qualificação profissional para os jovens de baixa renda. São Paulo: USP, 2010.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e Processos de Escolarização:** Uma abordagem cultural. Porto Alegre – RS: UFRS, 2008.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Territorialidade, Juventudes e suas Interfaces com o Poder Público Local.** São Paulo: USP, 2007.

AUGUSTIN, Débora; GEARA, Gabriela; KESSLER, Helena; CASTRO, Rosane. **Desnaturalizando o conceito de Juventude através dos tempos.** Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/epsico/subjetivacao/tempo/juventude-texto.html>, Acesso em: 20/06/2016.

BERNARDIM, Luiz Márcio. **Juventude, Escola e Trabalho:** sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora. Curitiba – PR: UFPR, 2013.

BEVILAQUA, Raquel (IFF – SVS); CARVALHO Evanir Piccolo **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** concepções e desafios no instituto federal farroupilha –campus São Vicente do Sul. (IFF – SVS) DIÁLOGO E INTERAÇÃO volume 1 (2009) - ISSN 2175-3687.

BORGES, Adriana Cristina. **O Ensino Integrado e a Formação para o Mercado de Trabalho.** In: II Simpósio Estadual sobre a Formação de Professores de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina, 2009, Londrina. Escola e juventude, 2009.

BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

Brasil. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2007.

BREMER, Maria Aparecida de Souza - PPGE/UFPR; KUENZER, Acácia Zeneida - PPGE/UFPR. **Ensino Médio Integrado:** uma história de contradições. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

_____. **Juventude, Conceitos Fundamentais:** pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas. Brasília, 2014.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Expansão da rede federal. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>> Acesso em: 21 dez. 2015.

CASTRO, Jorge Abrahão de et. al. **Juventude e políticas sociais no Brasil** – Brasília : Ipea, 2009. 303 p. : ISBN 978-85-7811-039-0

COELHO, Camila Chicrala. **Socializações Desiguais**: As juventudes nas camadas populares e grupos médios. Campinas – SP: UNICAMP, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla. **A escola como espaço Sócio-cultural**. In: Dayrell, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte, UFMG, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CUBA, Rosana da Silva. **Significado e Sentidos da Escola para Jovens Estudantes das Classes Médias**. São Paulo: USP, 2013.

_____. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. **O Jovem como Sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SILVA, Frederico Fonseca da. **As Perspectivas de Futuro dos Jovens Frente à Educação Profissional Integrada**. ScientiaTec – Artigos. v. 1, n. 1 (2014).

CUNHA, Luis Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flasco, 2000a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos primórdios da Industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flasco, 2000b.

_____. **O Ensino Industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, maio/jun/jul/ago, 2000d. p. 89 – 107.

D' ANGELO, Márcia. **Escola Técnica Federal de São Paulo**. A integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965 - 1986).

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de Vida e Educação Moral**: Um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. São Paulo: USP, 2014.

DYRELL, Juarez. Revista Educação e Sociologia, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____ nº 4.073, de 3 de janeiro de 2002.

_____ nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____ nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. **O Conceito de Geração NAS Teorias Sobre Juventude. Soc. estado**. [online]. 2010, vol.25, n.2, pp.185-204. ISSN 0102-6992.

FILHO, José Camilo dos Santos. GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional.** Quantidade-qualidade. 7. Ed São Paulo: Crtez 1999.

FONTOURA, Fabriscio Luiz. **“Juventude e Escola: Um estudo a partir da visão dos estudantes”.** Campinas – SP: UNICAMP, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUARALDO, Livia Maria. **Discurso Jovens Sobre Vida, Escola e Trabalho:** Estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo. São Paulo: USP, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 11 ed. Rio de janeiro: DP&A,** 2006.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de Vida e Projetos de Jovens Estudantes em Condição de Vulnerabilidade Social da Cidade de São Paulo.** São Paulo: USP, 2012.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/index.php> Acesso em: 06 de jul. de 2015.

JEOLÁS, Leila Sollberger; LIMA, Maria Elena Salvadego de Souza Lima. **Juventude e Trabalho:** Entre “fazer o que gosta” e “gostar do que faz. ” Revista Mediações, Londrina, v.7, n.2, p. 35-62, jul/dez. 2002.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola:** A percepção de estudantes do Ensino Médio sobre as contribuições das experiências escolares aos seus projetos de vida. São Paulo: USP, 2011.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; TEIXEIRA, Ana M. F.; BOURDON, Sylvain. **Juventude, Trabalho, Educação:** os jovens são o futuro do Brasil? Caderno CRH, vol. 20, núm. 49, janeiro-abril, 2007, pp. 95 – 105. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil.

Lei nº 378, de 23 de julho de 1937.

___ nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

___ nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

___ nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

___ nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.

___ nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

___ nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

___ nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. **Juventude e Projeto de Futuro:** Possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Vitória – ES: UFES, 2013.

LOPONTE, Luciana Neves. **Juventude e Educação Profissional:** um estudo com os alunos do IFSP. São Paulo: USP, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed, Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Cláudia de Medeiros. **“Quem Somos Eu?” uma análise sobre a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju**. São Cristóvão - SE: UFS, 2014.

MALTA, Marina Oliveira. **O Ensino Profissionalizante em Sergipe: Contribuição do Instituto Profissional Coelho e Campos (1922 - 1944)**. São Cristóvão – SE: UFSE, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, Isabela Gonçalves de. **Jovens Rurais no Sertão Sergipano: Escolarização e Identidades Culturais** – São Cristóvão SE: UFS, 2012.

NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007.

ORTIGARA, Claudino. **Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa?** Anais do II Colóquio Nacional --- A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013.

PAIS, José Machado. **A Construção Sociológica da Juventude** – alguns contributos. Revista Análise Social, vol. XXV (105 - 106), 1990 (1º, 2º), 139 – 165.

PICANÇO, Cristiane Santos. **Desafios da Educação Profissional e Tecnológica: A experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo do IFS**. São Cristóvão – SE: UFS, 2011.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e Regulação de Valores e Sentimentos nos Projetos de Vida de Jovens: Um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. São Paulo: USP, 2013.

Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. Regina Célia Reyes Novaes et. al. (orgs). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do Campo Baiano: O lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro**. São Cristóvão – SE: UFS, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios do currículo integrado**. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 106-127. RA.

REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e Conhecimento Escolar: um estudo sobre o (Des)interesse**. São Paulo: PUC, 2014.

RODRIGUES, Christiane Menezes. **Jovens alunos da educação profissional tecnológica: a Experiências da formação integrada e as perspectivas para a inserção no mundo do trabalho**. Instituto Federal Fluminense (IFF) XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

Revista Manchete. Edições 2309-2317 – página 128, Block Eitores, 1996.

RUIZ, J. A. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976. 168 p.

SACRAMENTO, Hellen Rejane dos Santos. **Juventude Universitária e Seus Rumos À Profissionalização:** Caminhos que se Constroem. São Cristóvão – SE: UFS, 2015.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (2010) Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. Pesquisa de Mestrado concluída, a qual contou com o apoio da FAPEMIG. Disponível em: Acesso em 14 de jan/2016.

SOUZA, Laís Santana Santos. Família(s), **Escolarização e Trajetórias de Jovens:** da educação básica ao ensino superior público em Sergipe. São Cristóvão – SE: 2014.

SPOSITO, M.; SOUZA, R. **Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil.** In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

_____, Marília Pontes. Carrano, Paulo César. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, nº. 24, 2003.

_____, Marília Pontes. Carrano, Paulo César. **Juventude e Educação:** Interações entre a educação escolar e a educação não-formal. Revista Educação e Realidade, nº. 32, 2008.

VILLAS, Sara; NONATO Symaira. **Juventude e Projetos de Futuro.** Projeto Diálogos com o Ensino Médio. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI. 2012

ZANTEN, Agnès et al. **Sociologia do Ensino Médio:** crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: questionário aplicado aos onze estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado, do IFS, *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NPEGED



MESTRANDA: Érica Fernanda Reis De Matos

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Oi, estamos fazendo uma pesquisa para conhecer melhor as vivências dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Gostaríamos de contar com sua participação respondendo esse questionário simples e rápido. Sinta-se livre para responder o que pensa, pois você é muito importante para nosso trabalho. Muito obrigado por sua ajuda. O questionário é sigiloso e suas respostas não serão divulgadas em nenhum outro meio que não seja nas entrelinhas que comporão a análise dessa pesquisa.

QUESTÕES

BLOCO I: PERFIL GERAL DO ESTUDANTE

1. Curso Integrado?

- a) () Edificações
- b) () Eletrônica
- c) () Eletrotécnica
- d) () Informática
- e) () Química
- f) () Redes de Computadores

2. Turno?

- a) () Matutino
- b) () Vespertino
- c) () Noturno

3. Ano de nascimento? _____

4. Sexo?

- a) ☐ Feminino
- b) ☐ Masculino

5. Em qual das situações abaixo você cursou o Ensino Fundamental?

- a) ☐ Completamente em escola pública
- b) ☐ Completamente em escola particular
- c) ☐ Maior parte em escola pública
- d) ☐ Maior parte em escola particular
- e) ☐ Metade em escola pública e metade em escola particular

6. Você trabalha?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

7. Seu pai estudou ou estuda no IFS?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

8. Sua mãe estudou ou estuda no IFS?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

9. Outro familiar ou responsável por você estudou ou estuda no IFS?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

10. Nível de escolaridade do pai:

- a) ☐ Não estudou
- b) ☐ Ensino Fundamental incompleto
- c) ☐ Ensino Fundamental completo
- d) ☐ Ensino Médio incompleto
- e) ☐ Ensino Médio completo
- f) ☐ Formação técnica
- g) ☐ Ensino Superior incompleto
- h) ☐ Ensino Superior completo
- i) ☐ Pós graduação

11. Nível de escolaridade da mãe:

- a) () Não estudou
- b) () Ensino Fundamental incompleto
- c) () Ensino Fundamental completo
- d) () Ensino Médio incompleto
- e) () Ensino Médio completo
- f) () Formação técnica
- g) () Ensino Superior incompleto
- h) () Ensino Superior completo
- i) () Pós graduação

12. Nível de escolaridade do responsável:

- a) () Não estudou
- b) () Ensino Fundamental incompleto
- c) () Ensino Fundamental completo
- d) () Ensino Médio incompleto
- e) () Ensino Médio completo
- f) () Formação técnica
- g) () Ensino Superior incompleto
- h) () Ensino Superior completo
- i) () Pós graduação

BLOCO II: POR QUE ESTUDAR NO INSTITUTO FEDERAL DE ARACAJU

1. Estudar no IFS foi?

- a) () Um desejo apenas meu
- b) () Um desejo da minha família
- c) () Influência de um professor
- d) () Influência de amigos que estudam aqui

2. Se estudar no IFS foi um desejo pessoal, qual das alternativas abaixo melhor representa o que despertou esse desejo?

- a) () Por que a escola é bem conceituada
- b) () Terei um certificado e entrarei rapidamente no mercado de trabalho
- c) () Estudar no IFES traz status pessoal
- d) () Estudar no IFES traz status profissional
- e) () Terei sucesso acadêmico
- f) () Terei sucesso profissional
- g) () A escola oferece boa formação cidadã
- h) () A escola oferece boa formação profissional
- i) () A escola oferece boa formação cidadã e profissional

3. Para você o que é Ensino Médio Integrado?

- a) ☐ É um curso profissionalizante
- b) ☐ É um curso de Ensino Médio
- c) ☐ Não vejo diferença entre esse curso e os demais ofertados pelo IFS
- d) ☐ Ainda não tenho uma ideia formada

4. Agora que está começando seu curso no IFS quais são suas expectativas?

- a) ☐ Nenhuma expectativa
- b) ☐ Adquirir uma boa formação profissional
- c) ☐ Ter uma boa formação pessoal
- d) ☐ Ter um certificado e conseguir logo um emprego
- e) ☐ Conseguir um emprego com bom salário
- a) ☐ Aprender uma profissão
- b) ☐ Cursar um bom Ensino Médio

5. Você acredita que ao final do curso essas expectativas serão atendidas?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não
- c) ☐ Ainda não tenho uma ideia sobre isso

BLOCO III: PROJETOS DE FUTURO

1. Quais seus planos de futuro?

- a) ☐ Não tenho planos
- b) ☐ Me tornar um bom profissional
- c) ☐ Ganhar muito dinheiro
- d) ☐ Cursar uma boa faculdade
- e) ☐ Trabalhar com o que eu gosto

2. Você acredita que o curso contribuirá para seu futuro?

- a) ☐ Sim pois terei mais chance de um emprego com salário mais alto
- b) ☐ Sim, pois o curso contribuirá para minha formação profissional
- c) ☐ Sim, pois o curso me auxiliará a passar em uma boa universidade
- d) ☐ Não, o curso não contribuirá para o meu futuro
- e) ☐ Ainda não formei ideia sobre isso

3. Abaixo escreva em qual, ou quais áreas, você acredita que seu curso contribuirá para o seu futuro.

APÊNDICE B: questionário aplicado aos onze estudantes do sétimo ano do Ensino Médio Integrado, do IFS, *campus* Aracaju.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NPEGED



MESTRANDA: Érica Fernanda Reis De Matos

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Oi, estamos fazendo uma pesquisa para conhecer melhor as vivências dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Gostaríamos de contar com sua participação respondendo esse questionário simples e rápido. Sinta-se livre para responder o que pensa, pois você é muito importante para nosso trabalho. Muito obrigado por sua ajuda. O questionário é sigiloso e suas respostas não serão divulgadas em nenhum outro meio que não seja nas entrelinhas que comporão a análise dessa pesquisa.

QUESTÕES

BLOCO I: PERFIL GERAL DO ESTUDANTE

3. Curso Integrado?

- g) (☐) Edificações
- h) (☐) Eletrônica
- i) (☐) Eletrotécnica
- j) (☐) Informática
- k) (☐) Química
- l) (☐) Redes de Computadores

4. Semestre atual?

- a) (☐) Primeiro
- b) (☐) Segundo
- c) (☐) Terceiro
- d) (☐) Quarto
- e) (☐) Quinto
- f) (☐) Sexto
- g) (☐) Sétimo

h) () Oitavo

5. Turno?

- d) () Matutino
- e) () Vespertino
- f) () Noturno

4. Ano de nascimento: _____

5. Sexo:

- a) () Feminino
- b) () Masculino

6. Em qual das situações abaixo você cursou o Ensino Fundamental?

- f) () Completamente em escola pública
- g) () Completamente em escola particular
- h) () Maior parte em escola pública
- i) () Maior parte em escola particular
- j) () Metade em escola pública e metade em escola particular

7. Você trabalha?

- a) () Sim
- b) () Não

8. Seu pai estudou ou estuda no IFS?

- a) () Sim
- b) () Não

9. Sua mãe estudou ou estuda no IFS?

- a) () Sim
- b) () Não

10. Outro familiar ou responsável por você estudou ou estuda no IFS?

- a) () Sim
- b) () Não

11. Nível de escolaridade do pai:

- j) () Não estudou
- k) () Ensino Fundamental incompleto
- l) () Ensino Fundamental completo

- m) (☐) Ensino Médio incompleto
- n) (☐) Ensino Médio completo
- o) (☐) Formação técnica
- p) (☐) Ensino Superior incompleto
- q) (☐) Ensino Superior completo
- r) (☐) Pós graduação

12. Nível de escolaridade da mãe:

- j) (☐) Não estudou
- k) (☐) Ensino Fundamental incompleto
- l) (☐) Ensino Fundamental completo
- m) (☐) Ensino Médio incompleto
- n) (☐) Ensino Médio completo
- o) (☐) Formação técnica
- p) (☐) Ensino Superior incompleto
- q) (☐) Ensino Superior completo
- r) (☐) Pós graduação

13. Nível de escolaridade do responsável:

- j) (☐) Não estudou
- k) (☐) Ensino Fundamental incompleto
- l) (☐) Ensino Fundamental completo
- m) (☐) Ensino Médio incompleto
- n) (☐) Ensino Médio completo
- o) (☐) Formação técnica
- p) (☐) Ensino Superior incompleto
- q) (☐) Ensino Superior completo
- r) (☐) Pós graduação

BLOCO II: POR QUE ESTUDAR NO INSTITUTO FEDERAL

6. Estudar no IFS foi?

- e) (☐) Um desejo apenas meu
- f) (☐) Um desejo da minha família
- g) (☐) Influência de um professor
- h) (☐) Influência de amigos que estudam aqui

7. Se estudar no IFS foi um desejo pessoal, qual das alternativas abaixo melhor representa o que despertou esse desejo?

- j) (☐) Por que a escola é bem conceituada
- k) (☐) Terei um certificado e entrarei rapidamente no mercado de trabalho
- l) (☐) Estudar no IFES traz status pessoal

- m) (☐) Estudar no IFES traz status profissional
- n) (☐) Terei sucesso acadêmico
- o) (☐) Terei sucesso profissional
- p) (☐) A escola oferece boa formação cidadã
- q) (☐) A escola oferece boa formação profissional
- r) (☐) A escola oferece boa formação cidadã e profissional

8. Você tinha expectativas com relação ao IFS ao iniciar o seu curso?

- f) (☐) Nenhuma expectativa
- g) (☐) Adquirir uma boa formação profissional
- h) (☐) Ter uma boa formação pessoal
- i) (☐) Ter um certificado e conseguir logo um emprego
- j) (☐) Conseguir um emprego com bom salário
- c) (☐) Aprender uma profissão
- d) (☐) Cursar um bom Ensino Médio

9. Essas expectativas foram atendidas?

- d) (☐) Sim, completamente
- e) (☐) Sim, parcialmente
- f) (☐) Não foram atendidas

BLOCO III: PROJETOS DE FUTURO

4. Quais seus planos de futuro?

- f) (☐) Não tenho planos
- g) (☐) Me tornar um bom profissional
- h) (☐) Ganhar muito dinheiro
- i) (☐) Cursar uma boa faculdade
- j) (☐) Trabalhar com o que eu gosto

5. Você acredita que o curso contribuirá para seu futuro?

- f) (☐) Sim pois terei mais chance de um emprego com salário mais alto
- g) (☐) Sim, pois o curso contribuirá para minha formação profissional
- h) (☐) Sim, pois o curso me auxiliará a passar em uma boa universidade
- i) (☐) Não, o curso não contribuirá para o meu futuro
- j) (☐) Ainda não formei ideia sobre isso

6. Abaixo escreva em qual, ou quais áreas, você acredita que seu curso contribuirá para o seu futuro.

APÊNDICE C: roteiro utilizado na entrevista semiestruturada com os seis estudantes do primeiro e do quarto ano do Ensino Médio Integrado, do IFS, *campus* Aracaju



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NPEGED



MESTRANDA: Érica Fernanda Reis de Matos

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNO DE ENSINO
MÉDIO**

BLOCO I: A ESCOLA

10. Entre tantas escolas de Ensino Médio em Aracaju Você escolheu estudar no IFS, como está sendo essa experiência?
11. É comum criarmos uma ideia prévia em torno dos ambientes nos quais iremos vivenciar novas experiências, isso ocorre comumente quando vamos estudar em uma nova escola. Você fazia alguma ideia prévia sobre o IFS? Se sim, suas expectativas estão sendo atendidas, ou a escola difere muito do que você pensava? Por que?

BLOCO II: O CURSO

1. E com relação à modalidade escolhida, o Ensino Médio Integrado, como você o avalia?
2. Em sua opinião, existem diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado? Se sim, quais são essas diferenças?
3. Por que você escolheu fazer o Ensino Médio Integrado?
4. Por que dentre as possibilidades de cursos ofertados pelo IFS no Ensino Médio Integrado você escolheu o seu curso?
5. Qual é sua pretensão com o curso que está fazendo?

BLOCO III: A ESCOLA, O CURSO E OS PROJETOS DE FUTURO

1. Qual papel o seu curso ocupa nos seus projetos pessoais?
2. E em seus projetos profissionais, qual papel ocupa o seu curso?
3. Qual é seu projeto profissional para os próximos cinco anos?
4. Para você qual é o papel de uma escola para os projetos de futuro dos alunos?
5. Você acredita que sua escola contribuirá para o seu projeto de futuro de alguma maneira? De que forma?

BLOCO IV: JUVENTUDES

1. A maior parte dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado está entre os 15 e 29 anos, faixa etária considerada pelo estado brasileiro como juventude, para você, o que é ser jovem?
2. E o que é juventude?

APÊNDICE D: termo solicitando autorização à Direção de Ensino do IFS e às Coordenadorias dos seis Cursos Médios Integrados, *campus* Aracaju, para aplicar com os alunos do Ensino Médio Integrado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

TERMO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

Mestranda: Érica Fernanda Reis de Matos

Orientadora: Dr^a Ana Maria Freitas Teixeira

Ao reitor e coordenadores.

Senhor reitor e senhores (as) coordenadores. Sou mestranda em educação pela Universidade Federal de Sergipe, estou no meu segundo ano de curso e desenvolvo um estudo sobre escolarização das juventudes. O campo de pesquisa escolhido para essa pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) campus Aracaju.

Solicito aos senhores (as) respectivamente o **reitor e os coordenadores dos seis cursos integrados** dessa instituição federal de ensino, autorização para desenvolver uma pesquisa com os estudantes de início e fim de curso. Atento para o fato de termos passado por um longo período de greve e pelas férias dos alunos isso causou significativo atraso em minha pesquisa, por isso tenho apenas um mês para recolher os dados, analisa-los e defender a dissertação para assim alcançar o título de mestre e consolidar o trabalho de dois longos anos.

Conto com a sensibilidade e apoio dos (as) senhores (as) para que eu possa concluir esse trabalho que terá seus resultados entregues à instituição IFS assim que estiver pronto. Abaixo o detalhamento da pesquisa para que tomem ciência de como a farei e possam contribuir.

- 1. Título da pesquisa:** Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no Ensino Médio Integrado do IFS em Aracaju.
- 2. Objetivo Geral:** Analisar o papel que os alunos do Ensino Médio Integrado do IFS atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro.
- 3. Objetivos Específicos:**
 - a) Traçar o perfil dos alunos do EMI do IFS;
 - b) Identificar e analisar os motivos que os levaram a optar pelo IFS e pelo modelo EMI;
 - c) Caracterizar as expectativas dos alunos ingressantes e concludentes em relação ao curso;
 - d) Verificar a compreensão dos “jovens” estudantes do EMI sobre as juventudes;
 - e) Identificar e analisar os projetos de futuro elaborados pelos alunos do EMI.

4. **Campo:** Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju.
5. **Sujeitos:** Alunos do primeiro e último semestre dos seis cursos integrados em todos os turnos nos quais forem ofertados.
6. **Instrumentos:** Questionário e entrevista.
7. **Procedimentos:** O questionário será aplicado a dois alunos de cada turma de primeiro semestre e dois alunos de cada turma do último semestre dos seis cursos integrados e nos turnos nos quais se oferta esses cursos. Dessa amostragem conversaremos e selecionaremos seis alunos, três meninas e três meninos de início e final de curso para responder a entrevista oral.

O encontro com os alunos devem acontecer, prioritariamente dentro do campus, pois se trata de uma pesquisa aplicada a menores de idade. Antes de receber o questionário e responder a entrevista, os alunos receberão um documento no qual assinarão confirmando estarem cientes do que vão responder, de como e onde as respostas serão veiculadas, de que suas identidades serão preservadas, de que estão livres para desistir da participação no momento em que quiserem, de que a entrevista será gravada e transcrita e que as gravações ficarão arquivadas no banco de dados pessoal da pesquisadora.

Como o questionário e a entrevista serão aplicados a uma amostra mínima de estudantes (dois alunos de cada turma com uma amostra final de 36 alunos) e de maneira breve, sabendo também que os instrumentos serão aplicados com o maior número dos estudantes dessa amostra ao mesmo tempo para evitar demora e transtornos à instituição, solicito aos senhores (as) que apontem a melhor forma de fazer a pesquisa sem danos ao aluno, ao professor e a condução do trabalho do campus.

8. **Devolução dos resultados:** entendemos a pesquisa como uma forma de contribuição para as instituições pesquisadas. Por isso os resultados finais que serão alcançados através da análise dos dados serão devolvidos ao IFS (reitoria, coordenações dos cursos) e ficarão disponíveis para análise dos estudantes envolvidos ou não com a pesquisa.

Desde já agradeço a contribuição e reitero o pedido de sensibilidade para que possam permitir o desenvolvimento desse trabalho o quanto antes para, em tempo hábil e útil, analisar os dados, defender a pesquisa e devolver os resultados.

Atenciosamente

Érica Fernanda Reis de Matos
Paripiranga – BA 01 de fevereiro de 2016

APÊNDICE E: formulário do termo de consentimento livre e esclarecido aplicado à todos os participantes entrevistados (alunos do primeiro e do quarto ano do Ensino Médio Integrado) IFS *campus* Aracaju.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “Histórias Planejadas? Uma análise sobre ‘juventudes’, escola e projetos de futuro no Ensino Médio Integrado do IFS em Aracaju, realizada por Érica Fernanda Reis de Matos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Ana Maria Freitas Teixeira, da mesma instituição, tem por objetivo Analisar o papel que os alunos do EMI do IFS atribuem à escola na construção de seus projetos de futuro.

Para a coleta de dados serão utilizadas análise documental, observação *in loco*, questionários e entrevistas gravadas feitas com consentimento dos participantes e da instituição. É garantido aos participantes, total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio de relatórios e de trabalhos e artigos científicos.

Ciente disso, eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa “Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no Ensino Médio Integrado do IFS em Aracaju”.

A minha aceitação é totalmente livre de qualquer tipo de constrangimento e se dá nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo me disponho a participar da entrevista narrativa aplicada pela pesquisadora com vistas a subsidiar o trabalho por ela realizado;
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração do estudo de mestrado da pesquisadora;
3. Autorizo a divulgação dessa análise, em periódicos especializados, livros e em congressos científicos, desde que seja mantido o meu anonimato;
4. Possuo, a qualquer tempo, o direito ao acesso de informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários;
5. Possuo o direito de retirar-me da pesquisa no momento em que desejar

6. Possuo a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade dos dados informados;
7. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido para participar da pesquisa;
8. Tenho conhecimento de que em caso de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderei entrar em contato pessoal com a pesquisadora ou, ainda, utilizar o seu e-mail: erica.fernanda.ufs@outlook.com;
9. Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, em qualquer época, eu poderei contatar o COEP -Comitê de Ética em Pesquisa, localizado à Universidade Federal de Sergipe, Avenida Marechal Rondon, S/n - Jardim Rosa Elze, São Cristóvão – SE. CEP: 49100-000

Por ser verdade, firmo o presente.

Aracaju, ____/____/2016

Nome legível do entrevistado:_____

Assinatura do entrevistado:_____

Assinatura da Pesquisadora:_____

**Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada ao sujeito participante da pesquisa, sendo a outra arquivada pela pesquisadora.*